

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR:

Que contributo na construção e
desenvolvimento de uma Política Educativa
Local?

Estudo de caso numa Autarquia da Área
Metropolitana de Lisboa.

Dora Isabel Sim Sim Nunes Pepe

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Janeiro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Unidade Científico-Pedagógica de Ciências de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Que contributos na construção e desenvolvimento de uma Política
Educativa Local?

Estudo de Caso numa Autarquia da Área Metropolitana de Lisboa.

Autor: **Dora Isabel Sim Sim Nunes Pepe**

Orientador: **Professora Graça Guedes**

Janeiro de 2012

Agradecimentos

Iniciei-me na aventura da investigação e vi-me entusiasmada a encontrar resposta a uma problemática colocada no âmbito da minha actividade profissional, por a qual abandonei, durante horas a fio, mergulhada em livros e no computador, a vivência fantástica dos amigos, dos passeios divertidos com a mana, cunhado e sobrinhas e o convívio tranquilo em casa, os meus tesouros; Hugo, Tiago e Raquel.

Hermética quanto ao resto, questionei-me variadíssimas vezes se valia a pena. Contudo, o sentido de ganhar mais bagagem pessoal e a busca da aventura e descoberta em terreno desconhecido, foram as forças que, apesar de se encontrarem em constante conflito no concílio da família e da maternidade, envolveram os meus pais sempre amigos e disponíveis; Esperança e João Sim Sim e aqueles que ganhei depois de descobrir o amor; Mariana e Henrique Pepe.

A realização desta investigação correspondeu assim, a um tempo de vida longo, que se consubstanciou pelos contributos e cumplicidades de muitas pessoas. A elas, por isso, quero expressar o meu grande agradecimento:

A ti, Hugo, pela partilha da vida que me dás, pela pessoa que és e pelas *secas* que ouviste quando a minha angústia foi um pouco mais profunda.

Aos meus filhos, Tiago e Raquel que são tudo para mim e a quem antepus a leitura e a escrita, às suas brincadeiras divertidas. Prometo, doravante, recompensar-vos.

A todas as pessoas que encontrei no decorrer desta caminhada, professores e colegas de profissão no ISEC que me acompanharam, ouviram, aconselharam e incentivaram.

Agradeço, também, aos Coordenadores de Escolas que participaram no estudo e aos actores municipais – Vereadora da Educação e técnico responsável pelo projecto das Actividades de Enriquecimento Curricular, cujo contributo foi fulcral na investigação.

À Susana Barroso e à Vanda Augusto, pelas conversas patuscas e pelas gargalhadas partilhadas que tivemos, enquanto fazíamos o percurso na longa fila da ponte “25 de Abril”.

E, por fim, os meus agradecimentos à Professora Graça Guedes pela disponibilidade demonstrada e pelo apoio prestado na orientação deste trabalho e à Professora Ana Patrícia, que no seu «tempo sem tempo», encontrou sempre espaço para conservar e dar ânimo para a conclusão do mesmo.

Resumo

A presente investigação integra-se no âmbito da Administração da Educação e, em particular, na transferência de competências do poder central, para o poder local, considerando as Autarquias como as entidades politicamente credíveis e localmente sustentadas na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nas escolas de 1º CEB.

Esta medida legislativa publicada em 2006, enquadra-se no contexto da política Escola a Tempo Inteiro e poderá anunciar a capacidade que as Autarquias têm para definir um espaço político próprio, integrado com vários actores locais, susceptível de dinamizar uma Política Educativa Local. Assim, pretendeu-se com este estudo de caso qualitativo compreender de que forma é que a intervenção de uma Autarquia, na gestão e implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular contribuiu para a construção e desenvolvimento de uma Política Educativa Local.

Do ponto de vista metodológico, foi utilizado um conjunto de técnicas de recolha de dados, nomeadamente, análise documental, inquérito por questionário e por entrevista e a discussão dos resultados poderá ser lid em função da intervenção educativa da Autarquia nas escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico, das razões que conduziram a referida Autarquia a assumir-se como entidade promotora deste projecto, como é feita a operacionalização do projecto e o seu contributo no quadro da Política Educativa Local.

Em traços gerais, a investigação apontou para uma autarquia que praticava um conjunto de acções educativas diversificadas e que se deparou com uma regulamentação detalhada nos procedimentos a operacionalizar enquanto entidade promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular, remetendo-se para mera executora do projecto, com capacidade de decisão diminuta, prejudicando os projectos colectivos municipais existentes e conduzindo ao seu distanciamento na promoção das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Palavras Chaves: Descentralização Da Educação, Intervenção Autárquica, Política Educativa Local, Actividades De Enriquecimento Curricular.

Abstract

This research falls within the scope of Educational Administration and particularly, the transfer of powers from central to local government, the Local Authorities being considered as politically credible and locally sustained while implementing Curricular Enrichment Activities in primary schools.

Published in 2006, this legislation fits into the context of a Full-time School and may show the ability that Local Authorities have to develop their own political space, integrated with several local agents, which is capable of stimulating a Local Education Politics. Thus, this qualitative case study is aimed at understanding how the Local Authority contributed to the creation and development of a Local Education Politics, while managing and implementing Curricular Enrichment Activities.

From a methodological point of view, a whole set of techniques for data collection was used specially, document analysis, questionnaire survey, interview and the key findings may be read and interpreted according to the educational intervention carried at primary schools by the Local Authority, the reasons which led this Authority to assume itself as the promoter of the project, the way this project is operated, as well as its contribution within the framework of a Local Education Politics.

Broadly speaking, this research showed a local authority which undertakes a set of different educational activities and that came across a detailed regulation on the procedures to be operated as the promoter of Curricular Enrichment Activities. Assuming itself as just a project implementer, the local authority has a reduced power of decision, undermining the existing municipal collective projects and keeping them out of the promotion of the project.

Keywords: Decentralization of Education, Local Authority's Intervention, Local Education Politics, Curricular Enrichment Activities.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Quadros	vii
Índice de Gráficos	viii

Introdução

1. Do contexto à emergência do estudo	9
2. O percurso da investigação	12
3. Organização e apresentação do estudo	13

PARTE I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1 - Percursos da descentralização educativa em Portugal

1. A descentralização educativa em Portugal	16
2. Um percurso (in)justificado	19

CAPÍTULO 2 - A emergência do local em educação

1. Conceito de Autarquia Local	21
2. Intervenção autárquica no Sistema Educativo Português: evolução	22
3. Actuais competências municipais na área da educação	26

CAPÍTULO 3 – Desenvolvimento local e Políticas Educativas Locais

1. O local e o global	27
2. Educação e Políticas Educativas no contexto local	29
3. O movimento das cidades educadoras	31

CAPÍTULO 4 – Actividades de Enriquecimento Curricular:

Da sua construção à sua operacionalização

1. Que sentidos para a Escola(rização) de hoje?	34
1.1 – Um novo sentido para a escola	36
2. Um sentido encontrado: A escola a tempo inteiro	38
2.1 - O 1º Ciclo Ensino Básico (1ºCEB)	38
2.2. - A Escola a Tempo Inteiro (ETI)	40
3. Actividades de Enriquecimento Curricular: O significado político	43
4. A operacionalização das Actividades de Enriquecimento Curricular	46

PARTE II – Metodologia de Investigação

CAPITULO 1

1. A metodologia qualitativa na investigação	48
2. Estudo de caso como opção metodológica	50
2.1 - Selecção do campo de investigação	50
2.2 - Caracterização do campo de investigação	51
2.3 – Selecção da amostra	52
3. Técnicas de recolha e análise de dados	53
3.1 – Pesquisa Documental	53
3.2 - Entrevista semi estruturada	54
3.3 – Inquérito por questionário	55
3.4 – Mobilização da análise de conteúdo	56
4. Etapas da investigação	58

PARTE III – Apresentação e análise dos dados

CAPITULO 1- Intervenção educativa da Autarquia X nas escolas de 1º CEB

1. A Autarquia X e a Educação	61
2. A Intervenção educativa municipal no espaço escolar	62

CAPITULO 2- A Autarquia X enquanto Entidade Promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular

1. A Autarquia X entidade promotora das AEC. Justificação.	71
2. Articulação da Autarquia X com as escolas 1º CEB na implementação das AEC	76
3. As dinâmicas locais e a implementação do projecto	78
4. Adesão das famílias ao Projecto das AEC, no Concelho X	80

CAPITULO 3 – A operacionalização das Actividades de Enriquecimento Curricular

1. A oferta e o funcionamento das AEC, no contexto da Autarquia X	82
2. Constrangimentos na operacionalização das AEC	88
3. Alterações propostas ao modelo das AEC	90

CAPITULO 4 – As AEC no quadro da Política Educativa Local

1. A pertinência do projecto das AEC na Escola a Tempo Inteiro	94
2. A Política Educativa Local da Autarquia X	97
3. A Autarquia X na rede das Cidades Educadoras	99
4. A gestão das AEC como promotoras de uma Política Educativa Local	102

Considerações finais

Referências bibliográficas	115
Legislação consultada	120

Índice de quadros

Quadro 1- Actuais competências educativas municipais

Quadro 2 - Organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 3 - Orientações normativas para a implementação das AEC: duração semanal.

Quadro 4 - Actividades anuais promovidas pela Autarquia X, nas escolas de 1ºCEB

Quadro 5- Projectos Educativos da Autarquia X no período da investigação

(Do ano lectivo 2006/2007 ao ano lectivo 2009/2010)

Quadro 6 - Razões apresentadas pelos Coordenadores de Escola de 1º CEB, quanto à cessação do contrato de colaboração do projecto das AEC com a Autarquia X

Quadro 7 - Melhorias a realizar na articulação do projecto das AEC, entre as escolas de 1º CEB e a Autarquia X.

Quadro 8 - Quadro resumo da oferta das AEC, no concelho X, por ano lectivo.

Quadro 9 - *A escola foi consultada na escolha das AEC a desenvolver?*

Questão colocada aos Coordenadores de Escolas de 1ºCEB.

Quadro 10 - *As AEC foram seleccionadas com a entidade promotora de acordo com as necessidades e realidades das escolas?*

Questão colocada aos Coordenadores de Escolas de 1ºCEB

Quadro 11 -Horários desenvolvidos nas AEC, nas escolas de 1ºCEB, no concelho X

Quadro 12 - Propostas de alteração ao modelo das AEC, enunciadas pelos Coordenadores de Escola de 1º CEB

Quadro 13- Objectivos que os Coordenadores de Escolas de 1º CEB apontam para as AEC

Quadro 14 - Justificações referenciadas pelos Coordenadores de Escola de 1º CEB, quanto à existência de uma Política Educativa Local.

Quadro 15- Justificações apresentadas pelos Coordenadores de Escola de 1º CEB, quanto à coordenação entre Autarquia X e escolas, na procura conjunta de soluções educativas.

Índice de Gráficos

- Gráfico 1** - Crescente taxa de actividade das mulheres portuguesas, entre o período de 1998 a 2008
- Gráfico 2** – Número de escolas de 1ºCEB do concelho X com refeitório
- Gráfico 3** – Actividades diárias promovidas pela Autarquia X nas escolas de 1º CEB
- Gráfico 4** - Número de escolas de 1º CEB, por ano lectivo, com o projecto das AEC a ser desenvolvido pela Autarquia X
- Gráfico 5** - Entidades promotoras das AEC no Concelho X, ao longo do período em estudo
- Gráfico 6** – Comparação do número de escolas a desenvolverem o projecto das AEC com a Autarquia X e com empresas privadas de gestão e implementação das AEC
- Gráfico 7** - Articulação praticada entre escolas de 1º CEB e Autarquia X.
- Gráfico 8** - Modelos de funcionamento usados na articulação entre escolas de 1º CEB e Autarquia X.
- Gráfico 9** - Perspectiva dos Coordenadores de Escola, quanto à adequabilidade de constituição de parcerias locais da Autarquia X, no projecto de implementação das AEC
- Gráfico 10** - Por anos lectivos, grau de adesão das famílias ao projecto das AEC, perspectivado nos questionários aplicados aos Coordenadores de Escolas de 1º CEB
- Gráfico 11** - Grau de concordância manifestado pelos Coordenadores de Escola na relação adesão ao projecto das AEC e gratuidade do mesmo
- Gráfico 12** - Grau de concordância manifestado pelos Coordenadores de Escola na relação adesão ao projecto das AEC e enriquecimento curricular que promove
- Gráfico 13** - Grau de concordância dos Coordenadores de escolas de 1º CEB, quanto ao funcionamento das AEC como espaços de expressão e criatividade
- Gráfico 14** – Grau de concordância manifestado pelos Coordenadores de Escola em relação ao funcionamento das AEC, subordinado ao modelo escolar.
- Gráfico 15** - Adequabilidade do número de assistentes operacionais envolvidos no funcionamento das AEC.
- Gráfico 16** - Adequabilidade do currículo nacional do 1ºCEB, com as AEC e o tempo destinado na leccionação das mesmas.
- Gráfico 17** - Horário de funcionamento das escolas de 1ºCEB do concelho X.
- Gráfico 18** - Grau de concordância dos Coordenadores de escola em relação à inflexibilidade manifestada no normativo das AEC
- Gráfico 19** - Percentagem de Coordenadores de Escola a admitirem que gostariam de ver alterado o funcionamento das AEC
- Gráfico 20** - Número de escolas de 1º CEB, que integram as AEC, no Projecto Educativo de Escola/ Agrupamento
- Gráfico 21** - Percentagem de escolas de 1º CEB, que definem objectivos para as AEC.
- Gráfico 22** - Grau de concordância dos respondentes à questão: *“As AEC conseguiram adaptar os tempos de ocupação dos alunos às necessidades das famílias”*
- Gráfico 23** - Perspectiva manifestada pelos Coordenadores de Escola quanto à adequabilidade da qualidade da oferta das AEC, às necessidades dos alunos
- Gráfico 24** - Visão dos Coordenadores de Escola quanto à adequabilidade da oferta das AEC ao desenvolvimento local.
- Gráfico 25** - Percentagem de Coordenadores de Escola que admite a existência de uma Política Educativa Local, praticada pela Autarquia X
- Gráfico 26** - Relação do Projecto Educativo de Escola com o Projecto Educativo Municipal.
- Gráfico 27** - Grau de concordância dos Coordenadores de Escola com a afirmação: *“A operacionalização das AEC é encarada como uma oportunidade de desenvolvimento de uma política educativa concelhia”*.
- Gráfico 28** - Percentagem de Coordenadores de Escola a assumir que tem existido coordenação entre Autarquia X e escolas, na procura de soluções educativas conjuntas.
- Gráfico 29** - Contribuição das AEC no desenvolvimento de uma Política Educativa Local

Introdução

1.Do contexto à emergência do estudo

Sobre a Educação, enquanto função social pública e corporizada na escola, *“recai grande parte da responsabilidade de educar cidadãos para um mundo em rápidas transformações”* (Delors, 1996:31) desenvolvendo-os do ponto de vista intelectual e social, predispondo-os para a confrontação com as mudanças sociais e com as complexidades associadas. Tal pressupõe que a escola, ela própria, saiba *gerir e gerar* mudanças, aceitando os desafios da sociedade contemporânea, preparando os cidadãos de forma a que sejam capazes de promover e dominar a transitoriedade actual do progresso científico e tecnológico. A este propósito, Coll e Martin (2004:14) afirmam que *“a escola, enquanto instituição utilizada pela sociedade, deve oferecer aos membros das novas gerações as experiências de aprendizagem que lhes permitam incorporar-se activa e criticamente nessa mesma sociedade”* reforçando, assim, a ideia que a investigação educacional tem demonstrado de forma inequívoca: *“a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem”* (Nóvoa, 1992: 15).

Afigura-se, assim, nos actuais tempos de escola, perspectivar a educação como um trunfo indispensável na construção de uma sociedade mais eficiente, colocando à Administração Educacional novos desafios nos seus processos e modelos de gestão, incitando-a a assumir uma enorme e mais complexa responsabilidade, incompatível com a apatia burocrática e administrativa que a caracterizavam. Lima, (2002:12), acrescenta que este tipo de gestão tem aliás justificado a *“(...)vaga de reformas, cujos objectivos, em maior ou menor extensão e profundidade, visaram a redefinição do papel do Estado e a consequente alteração na configuração das políticas públicas”*.

Imprimem-se, portanto, recorrentes apelos para a viabilização de uma *praxis* eficiente do Sistema Educativo Português e, particularmente, da escola, apelando a uma governação com reforço à participação das comunidades locais, nomeadamente das autarquias. Tendencialmente, trata-se de empreender novas formas de gestão, onde uma visão descentralizadora, orienta para a diminuição da presença do organismo central do Estado, procurando com isso encontrar soluções para a crise de governabilidade do Sistema Educativo.

Neste sentido, tenta-se reclamar a colaboração dos múltiplos actores locais, onde as autarquias surgem como capazes de *“uma intervenção mais decisória das instâncias que operam em contacto com as situações reais, conhecendo-as melhor e visualizando mais facilmente as soluções convenientes* (Pinhal, 1995; citado por Louro, 2004:274).

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992: 17) entende que *“o poder de decisão deve estar, cada vez mais, próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os actores educativos”* e considerando, no fundo, uma das ideias preconizadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE): *“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e as acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações”*.

Aqui residem, por conseguinte, os pressupostos da presente investigação:

Reconhece-se a ineficácia gerada no Sistema Educativo face ao poder exclusivo do Estado, que construiu e dirigiu estritamente a Administração Educacional, gerando uma administração centralizada e burocrática; emergindo, no final da década de 70, início da década de 80- e a partir da década de 90 de uma forma mais significativa - a resposta local para os desafios do desenvolvimento.

Cumulativamente, considera-se o papel fundamental que as autarquias desempenham ao nível da promoção da educação, da resolução de problemas em função das realidades locais, legitimando a construção e desenvolvimento de Políticas Educativas Locais mais ajustadas.

Perante estes pressupostos, com consequências naturais ao nível da concepção, organização e funcionamento do Sistema Educativo, a administração educacional envolveu-se forçosamente na tomada de decisões, atribuindo aos municípios responsabilidades acrescidas em matéria de educação. Em 2006, o envolvimento destas estruturas na generalização/implementação da Escola a Tempo Inteiro (ETI), por intermédio da oferta gratuita de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), impulsionou e constituiu a pedra basilar para se desenhar o problema desta investigação: A intervenção da Autarquia X, nos processos de gestão e implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, nas escolas de 1º Ciclo de Ensino Básico (1ºCEB), contribui para a construção e desenvolvimento de uma Política Educativa Local?

Na prossecução deste problema de investigação, formularam-se questões derivadas atendendo a que o problema de partida *“deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas”* (Afonso, 2005:53):

- 1) Qual é a intervenção educativa da Autarquia X, nas escolas de 1º CEB ?
- 2) Que importância atribui a Autarquia X, ao desenvolvimento do projecto das AEC, nas escolas do 1º CEB?
- 3) Como operacionaliza a Autarquia X, o projecto das AEC, nas escolas de 1º CEB?
- 4) Qual o significado das iniciativas promovidas pelas AEC, nas escolas de 1º CEB, na construção/ desenvolvimento de uma Política Educativa Local?

É neste cenário, que a intervenção educativa da Autarquia X, como parceira das escolas de 1º CEB, a concepção e aplicação das suas linhas de actuação na gestão e a implementação das AEC e a apreciação do seu impacto no desenvolvimento de uma Política Educativa Local, fundam os propósitos desta investigação.

Aos objectivos académicos do estudo acresce ainda, o interesse profissional de investigar uma medida legislativa que está munida de condições, que permitem abrir portas a uma política de equidade social (portanto, acessível a todas as crianças do país independentemente do seu estrato social) permitindo uma plena igualdade de oportunidades para um conjunto de experiências e vivências educativas que, só por si, justificam a sua existência e importância no âmbito das sociedades contemporâneas.

Paralelamente, comporta uma resposta social que credibiliza a escola pública, prestando um serviço educativo que corresponde às necessidades, com que hoje se confrontam muitas famílias portuguesas e que podem ver resolvido o problema da guarda dos filhos, durante o seu período laboral.

A conjugação destas motivações e o entendimento de que a descentralização da educação e as Políticas Educativas Locais representam temas actuais no discurso político português, constituíram fundamentos que permitem pensar na relevância desta investigação e na sua relação com as fragilidades do Estado, nos dias de hoje. Transferir para as autarquias responsabilidades que decorrem de necessidades específicas da comunidade local, em matéria de educação, é uma política sensível, de potenciais importantes, que merece atenção académica. Simultaneamente, o objecto de estudo seleccionado – as Actividades de Enriquecimento Curricular – assume relevância nos domínios social, educativo e político, por gerar uma melhor e mais aprofundada compreensão de uma resposta social oportuna na edificação da política Escola a Tempo Inteiro, e por ser encarado como uma mais-valia numa intervenção abrangente das Autarquias, no domínio educativo, conduzindo à construção e desenvolvimento de Políticas Educativas Locais.

2. O percurso da investigação

A investigação insere-se no domínio da Administração Educacional, contendo referências específicas à questão da descentralização das responsabilidades educativas e, designadamente, à construção e desenvolvimento de Políticas Educativas Locais. Nesta nova forma de conceber a Educação, a publicação do Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho prosseguida pelo Despacho nº 14 460/2008, de 26 de Maio, ambos específicos da regulamentação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), envolve o princípio da colaboração e o princípio de participação de parceiros anunciando, quiçá, a construção e/ou o desenvolvimento de uma Política Educativa Local consubstanciada pelo contributo de tais actividades.

Para tal, o percurso da investigação aqui apresentada, caracteriza-se por ser empírica, na medida em que consistiu na auscultação no terreno e dos sujeitos, onde nasce o objecto de estudo, seguindo o rumo da metodologia qualitativa. Assim, privilegia-se a descrição dos processos de gestão e implementação das AEC, numa Autarquia da Área Metropolitana de Lisboa, com as características do método qualitativo: “*descritivo, heurístico, indutivo e holístico*” (Merriam, 1988; cit por Carmo & Ferreira, 1998:217), incidindo o seu campo de análise à realidade concreta da Autarquia X.

Nesta dimensão de metodologia qualitativa, optou-se pelo formato de estudo de caso, seleccionando a Autarquia X, por a mesma atender a um conjunto de especificidades que adiante se revelarão, reunindo dados de 4 anos lectivos consecutivos - desde a implementação das AEC- ano lectivo 2006/2007 até ao ano lectivo 2009/2010 - com objectivo principal de “compreender de que forma a intervenção da Autarquia X, nos processos de gestão e implementação das AEC nas escolas de 1º Círculo do Ensino Básico (1ºCEB), contribui para a construção/desenvolvimento de uma Política Educativa Local”. Como objectivos secundários pretendeu-se:

- 1) Caracterizar a intervenção educativa da Autarquia X, nas escolas de 1º CEB;
- 2) Compreender as razões que conduziram a Autarquia X a assumir-se como entidade promotora das AEC;
- 3) Descrever como a Autarquia X, operacionaliza o projecto das AEC, nas escolas de 1º CEB;
- 4) Analisar o significado das iniciativas promovidas pelas AEC, na construção e desenvolvimento de uma Política Educativa Local.

As técnicas usadas na exploração destes objectivos de investigação foram a análise documental e o inquérito. O “Inquérito por Entrevista”, usou-se para a recolha de informação nos contactos com a Vereadora do Pelouro da Educação da referida Autarquia e com o técnico autárquico responsável pelo projecto das AEC nas escolas de 1º CEB. O “Inquérito por Questionário” foi usado para a recolha de informação junto dos Coordenadores de Escola do 1º CEB do concelho X. De forma a dar credibilidade a esta investigação qualitativa, após a recolha e tratamento de dados realizou-se a triangulação de dados, que permitiu a confirmação de resultados através dos dados provenientes de várias perspectivas, pelo recurso à pluralidade das fontes mencionadas.

3. Organização e apresentação do estudo

Em termos gerais, este estudo está organizado em três partes, cada uma constituída por capítulos e subcapítulos que, articulando-se entre si, procuram sustentar a coerência epistemológica que lhe subjaz.

Parte um - Enquadramento teórico

A análise desta problemática obrigou a seleccionar um conjunto de conceitos-chave que enquadraram teoricamente a investigação empírica que se procurou levar a cabo. Assim, interessou fazer uma revisão da literatura em torno da descentralização da educação e respectiva emergência do local, considerando o desenvolvimento local e as políticas educativas locais, introduzindo-se ideias fundamentais para a compreensão da construção do significado e da operacionalização das AEC.

Parte dois – A metodologia de investigação

Integra o enquadramento metodológico e apresenta a fundamentação epistemológica que enquadra a investigação. O percurso apresentado encontra-se descrito num único capítulo e reflecte que a metodologia de investigação envolvida não foi “*uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que basta aplicar tal e qual*” (Quivy: 2008:18) mas, reuniu um plano de acção de forma a chegar a um conjunto de conclusões, geradas pelas questões de investigação.

Parte três – Apresentação e análise dos dados

A parte três é composta por quatro capítulos, onde se realiza a apresentação e análise dos dados obtidos através dos questionários, entrevistas e análise documental, convocando, para o efeito, não só os contributos emergentes do enquadramento teórico, como também os que decorrem do próprio estudo empírico. Por fim, apresentam-se as considerações finais tentando realçar a leitura global do estudo.

PARTE I

Enquadramento teórico

Na parte I, apresenta-se o enquadramento teórico enfatizando a evolução significativa que a legislação portuguesa teve com o papel das autarquias na educação. Essa evolução permitiu que a mesma passasse de simples financiador obrigatório da educação básica, a parceiro social e actualmente a promotor e coordenador das suas próprias políticas educativas, onde a assumpção de um projecto educativo local, poderá projectar o contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) legisladas em 2006.

Capítulo 1

Percursos da descentralização educativa em Portugal

As agendas actuais da Administração Educacional, tem sido especialmente apelativas pela riqueza dos temas em discussão, ora provenientes da implementação de políticas educativas – via Estado Central, ora desencadeadas por diferentes actores envolvidos nos problemas da educação e da formação¹, no entendimento de que a Educação deixou de ser tarefa exclusiva do Estado. Parece existir, um *modus vivendi* em defesa da Educação correspondente, nas conclusões críticas de Azevedo (2008), a uma crescente democracia participativa de diversos actores sociais nas escolas.

Contudo, esta cidadania/ participação activa tem entrado em conflito com o sistema educativo marcadamente centralizado, submetendo-a “à passividade e conformismo dos cidadãos e à desmobilização dos grupos e de associações e das comunidades locais” (Formosinho, 2005: 20). A complexidade destas questões originou problemas que o próprio Estado se mostrou incapaz de resolver. Este cenário, é aliás descrito por Barroso (1999:130) a propósito das perspectivas para o século XXI, onde o caso de Portugal é descrito como sendo: “incapaz de resolver os problemas acrescidos de um sistema educativo, cada vez mais complexo e de maior dimensão, perante a crise de legitimidade, de governabilidade e do próprio modelo, o Estado procura na localização das políticas, nos reajustamentos e nos compromissos locais, na redistribuição de competências, saídas para a crise geral que o atravessa”. Refere-se que a forma encontrada pelo Estado para recuperar a sua legitimidade foi descentralizar, isto é, iniciar a ruptura dos fundamentos políticos que sustentaram o poder local em Portugal até 1974, assistindo-se, a um conjunto de transformações de políticas educativas que operam um percurso compensatório, num “percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do local, um lugar de negociação/uma instância de poder/ e um centro de decisão ” (Barroso, 1996:11).

¹ Para sustentar esta ideia, Joaquim Azevedo, conselheiro do Conselho Nacional de Educação assume no Seminário de Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação que “vemos hoje, cada vez mais, sociedade na educação e participação de diferentes interesses e forças sociais nos órgãos estratégicos de governo das escolas, bem o aparecimento de novos actores – autarquias locais, associações, empresas e grupos de cidadãos interessados”. In AZEVEDO, Joaquim (2008). Conclusões do Seminário de Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Toda esta envolvimento de conceitos inerentes à descentralização, tem influenciado as políticas públicas de Educação, dando-se passos específicos que carecem ser abordados e enquadrados no contexto da realidade portuguesa.

1. A descentralização Educativa em Portugal

Nos Sistemas Escolares modernos, construídos nos finais do século XVIII e início do século XIX, o Estado assumiu-se como Educador exclusivo dos cidadãos. Em consequência deste poder exclusivo, o Estado construiu e dirigiu estritamente toda a administração educativa; situação que conduziu, à construção de um Sistema Educativo centralizado e hierarquizado; a escola como serviço periférico do Estado, uma gestão burocrática e um currículo uniforme. Esta visão centralista, encarou as escolas - de acordo com o modelo taylorista - como organizações uniformes, fechadas e regidas por detalhados e inúmeros regulamentos ou normativos centrais, cuja missão era consolidar as identidades nacionais, instruir e qualificar a mão-de-obra necessária ao crescimento económico.

Barreto (1995), sintetiza esta centralização com três objectivos gerais:

- i) Integrar, no sentido de criar vínculos e laços, horizontais e verticais, entre todas as unidades e estabelecimentos educativos, na tentativa de criar um sistema coerente adaptado a uma entidade territorial e administrativa de âmbito nacional;
- ii) Centralizar ou estabelecer uma autoridade global, governamental ou estatal, que regule e presida às actividades de todas as unidades integradas no sistema;
- iii) Unificar, o mesmo que homogeneizar métodos e regras, programas e objectivos com vista a propiciar uma aprendizagem de saberes iguais em toda uma entidade territorial e administrativa, no Estado-nação, afim de suscitar comportamentos semelhantes com o propósito de evitar ou reduzir actuações singulares ou diferentes .

A análise da dinâmica dos Sistemas Educativos, realizada por Carneiro (1994:27) salienta que *“nesta fase do ciclo educativo, as burocracias apropriam-se de grandes quotas de poder, sendo que as instituições periféricas mais não são, do que meros elos executores de uma longa cadeia em que o comando é privilégio do centro”*. Comungando da mesma ideia, Lima (1998:24) adianta que *“esta tradição centralista de poder e controlo político e administrativo manteve-se praticamente inalterada até meados do século XX”*, seguindo-se um período de expansão da escolaridade, cujas

necessidades dos cidadãos deixaram de encontrar resposta na uniformidade centralizada do Sistema Educativo. Ao abordar os factores decisores que contribuíram para desprestigiar o Estado Centralizado, ou se quisermos, para a erosão do paradigma do Estado – Educador, é interessante verificar os factores apontados por Fernandes (2005):

- a massificação escolar, que conduziu a uma diversificação acentuada de alunos nos aspectos culturais, económicos, étnicos e até linguísticos pondo novos desafios à formação escolar;
- as mudanças tecnológicas e as crises económicas dos anos setenta, impondo a criação de formações escolares adequadas aos novos perfis profissionais da terceira revolução industrial e a necessidade de reciclar muitos trabalhadores e quadros para novas ocupações;
- a democratização dos estados onde vigoravam regimes autoritários, e as reivindicações de participação e descentralização emergentes dos estados democráticos, acentuadas na segunda metade do século.

Diante deste cenário, iniciou-se uma objecção da intervenção exclusiva do Estado na acção educativa surgindo, posteriormente, autores a promoverem a ideia da “*redefinição do papel do Estado*” (Afonso, 2001:1) ou “*recomposição do Estado*” (Le Galès, 2005: 2) abrindo-se espaço ao percurso da descentralização e territorialização.

Um dos marcos mais significativos no nosso país relativamente a esta matéria, resulta em 1976, pela acção das comissões administrativas no quadro jurídico - constitucional aprovado na Constituição da República. Foram, neste texto, alicerçadas bases que reconheciam a descentralização democrática da administração pública, conferindo-lhe legitimidade “*A organização democrática do Estado compreende a existência de autarquias locais*” – n.º 1, artigo 235º e competências para gerirem e possuírem património. No domínio educativo, o passo mais significativo resulta fundamentalmente da conjugação das competências enunciadas pelo Decreto-Lei n.º 77/84, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que permitiu a Guedes (2003:20), afirmar que em Portugal, “*a década de 80 caracteriza-se por ter sido um terreno fértil na publicação de normativos de cariz descentralizador (...)*”.

Os passos da descentralização foram prosseguidos no panorama político, quando o Partido Socialista ascendeu ao governo em 1995. Com o lema de “*humanizar a escola, democratizar oportunidades e construir a realidade*” (Programa Eleitoral do Governo),

o governo decretou a Educação como tema central do desenvolvimento e recusou a possibilidade de vir a *reformular a reforma*, isto é, de vir a alterar a reforma educativa realizada, defendendo que “*mudanças na escola devem, assim, ser graduais, centradas nas escolas, sujeitas a avaliação permanente e a um processo constante e participado*”. (Programa Eleitoral do Governo). Esta orientação governativa, conduziu a um abandono tendencial reformista “*top down*” e enfatizou a participação, como parte fulcral do processo democrático, negociando-se com parceiros sociais, reforçando-se poderes, conferindo protagonismo e delegando funções. Foi este, também, o sentido dado nos últimos anos pelo mesmo partido enquanto governo, que elegendo a Educação como a primeira área de actuação da Administração Central a ser descentralizado, atribuiu-lhe um significado central pela importância na vida social, cultural e educativa das populações e por potenciar a procura de soluções cada vez mais ajustadas, social e economicamente à realidade social portuguesa. Por conseguinte, um conjunto de diplomas legais sobre a actuação da Administração Central e da Administração Local, em matéria de investimentos públicos e de transferência de responsabilidades nas políticas sociais educativas foi legislado, mas em simultâneo, a imposição de lógicas de funcionamento da administração central, fez permanecer a tensão entre descentralização e desconcentração.

De facto, na redacção de vários documentos e investigações do âmbito educacional (Amaro, 1996; Canário, 1996; Pinhal, 1997; Fernandes, 1999; Formosinho, 2005; Benedito, 2007) apresenta-se um denominador comum: a possível confusão entre o conceito de descentralização e desconcentração. Segundo Amaro (1996:22-23) a “*desconcentração é perfeitamente compatível com a centralização: ela não abdica do centro, transfere competências, mas mantém as hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiariedade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o Estado já não quer ter*”.

Tecendo considerações sobre estes conceitos, Rondinelli (1990), citado por Canário (1996:68) regista que a descentralização pode então assumir-se sob três formas: 1ª devolução, que é a transferência de autoridade para entidades autónomas que podem agir com independência; 2ª delegação, sendo a transferência de poder de tomada de decisão de níveis mais elevados da hierarquia, ao contrário da devolução, a delegação pode sempre ser retirada pelo nível mais elevado e, por fim, a 3ª, desconcentração,

enquanto transferência de tarefas, mas não de poder de decisão para níveis menos elevados da hierarquia.

Distintos os conceitos, os mesmos têm vantagens e desvantagens na administração central em geral, e na educação em particular, e que carecem ser expostos no âmbito deste enquadramento.

2 . Um percurso (in)justificado

Ao nível educativo, a *“descentralização começa por ter vantagens no domínio da eficiência dos serviços prestados pela administração pública (...). De facto, a execução das normas centrais por quem está mais perto dos problemas é mais rápida porque há menos distancia geográfica entre os problemas e quem os decide; as decisões são mais claras porque podem ser explicadas verbalmente e é mais fácil pedir esclarecimentos”* (Formosinho, 2005:16-17). Outra vantagem largamente aceite no âmbito da literatura da descentralização educativa, prende-se com a descentralização educativa ao nível local e institucional para a formação contextualizada dos alunos. Neste caso, Fernandes (2005: 73-74) admite que a mesma pode:

- flexibilizar os currículos introduzindo componentes locais no currículo nacional ou, pelo menos, adaptações locais dos currículos;
- desenvolver perfis de formação que tenham em conta a personalidade e o contexto familiar e social de cada aluno;
- possibilitar a formação de parcerias educativas com outros agentes locais;
- envolver todos os implicados nos processos educativos, nomeadamente, professores, alunos, famílias, empresas e autarquias, entre outros, de forma a potencializar as aprendizagens e reforçar a cooperação e responsabilização local.

Ao nível político, a descentralização também apresenta vantagens já que é o culminar de um processo de democratização, em que a opinião pública manifesta a sua vontade e associa-se na elaboração de decisões que a afectam directamente. Poderá assim contribuir para uma definição clara e precisa das responsabilidades, fazendo vingar e actuar a própria democracia, afastando a visão redutora da participação dos cidadãos num contexto centralizado. Na verdade, a participação dos cidadãos num contexto centralizado limita-se ao acto de votar, para determinar o aparelho partidário, onde não existe um sentido substancial à sua participação.

Do ponto de vista técnico, a descentralização responde à necessidade de aumentar a eficácia dos métodos de direcção e gestão perante o peso e a lentidão da burocracia do Estado, à sua incapacidade em gerir ou até mesmo em realizar obras que requerem autorização superior. Nesta perspectiva, a descentralização permite uma identificação mais rápida e facilita a procura das soluções mais adequadas às necessidades locais, por serem tomadas por actores que melhor as conhecem e estarem sintonizadas com a vontade das populações. Cumulativamente, não tem que se atravessar os canais burocráticos do Estado, sujeitos à ratificação dos órgãos superiores, pois existe uma aproximação aos órgãos decisores do local, desde que os mesmos, ajam em conformidade com a lei.

Apresentadas as vantagens deste percurso, Fernandes (1999) admite que em Portugal *“em termos de orientações normativas, discursos políticos e interpretações das orientações normativas, encontramos um conjunto de referências a favor da descentralização”* (Fernandes, 1999:188), levando à conclusão que alguma descentralização se fez ao nível da organização do Estado, da vida social e individual emergindo, deste feito, o local em educação.

Capítulo 2

A emergência do local em educação

De um modo geral, as estratégias massificantes e massificadoras que caracterizaram o Sistema Educativo até meados dos anos 80, apresentam “*uma nítida rigidez de verdadeiras pirâmides nacionais com características de lógicas inexoráveis, [que] descem do topo para a base*” (Carneiro, 1994: 45), implicando a emergência de novas formas de organizar e gerir a Educação. Na literatura existente sobre o assunto, palavras como: co responsabilização, descentralização, parceria e poder partilhado assumem um papel preponderante; conduzindo Ferreira (2005) a publicar que “*“Em Portugal, as reformas educativas nas últimas duas décadas do século XX têm-se voltado intensamente para o local”*”, destacando-se aqui a intervenção autárquica no sistema educativo português.

1. Conceito de Autarquia Local

Em Portugal, a concepção de Autarquia Local como *célula* estruturante do Estado democrático, teve a sua origem moderna na época liberal, foi retomada no início da I República e fundamentou as opções democráticas após 1974. É assim que em 1976, a definição de Autarquia Local consta da Constituição da República Portuguesa como “*“pessoas colectivas territoriais dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas” (nº 2, Artº 237.º)*. Ressalta desta definição, o facto das Autarquias Locais serem “*pessoas colectivas públicas*”, portanto, entidades distintas e independentes do Estado central “*“não podendo auto-extinguir-se nem estabelecer, entre si, acordos de fusão ou de incorporação”*” (Oliveira, 1996: 354). A sua acção centra-se num dado território, sendo o mesmo fundamental na definição do projecto da própria Autarquia: “*“o território identifica a autarquia local, permite definir a população respectiva e permite delimitar as atribuições e as competências da autarquia e dos seus órgãos, em razão do lugar”*” (Amaral, 1993:417)

A lei das Autarquias locais, Decreto Lei nº 100/84, alterado pelo decreto lei nº 25/85, estabelece as atribuições locais: “*“o que diz respeito aos interesses próprios, comuns e específicos das populações respectivas”*” (ponto 1, do artigo 2º) incluindo-se no conceito de interesse das populações, a administração dos seus bens, desenvolvimento,

abastecimento público, saneamento básico, protecção à infância e terceira idade, cultura, desporto, educação e tempos livres, defesa do meio ambiente e protecção civil. Podendo actuar nestes âmbitos, compreende-se a generalização da ideia de que as autarquias locais desejam “*corresponder às necessidades e anseios das populações que representam, [e] assumem um papel decisivo na determinação dos modelos e processos de desenvolvimento dos seus territórios*”. (Pinhal, 1997: 178) Contudo, há que reconhecer que esta intervenção não sendo recente, “*têm tido pouca expressão nas suas competências educacionais*”. (Pinhal, 2001:1). Vejamos, como se tem caracterizado a sua evolução.

2. Intervenção autárquica no Sistema Educativo Português: evolução

A evolução da intervenção autárquica, desde a sua origem até aos nossos dias, constituiu um processo variável, com características diferentes ao longo da História e bem diferente dos Sistemas Educativos descentralizados, que têm como referência o Sistema Educativo Inglês. Ao analisar a situação portuguesa, ressalta a organização da administração local sedimentada nas reformas introduzidas pela Revolução Liberal, na primeira metade do século XIX.

No liberalismo português a administração local caracterizou-se por uma centralização e hierarquização, de forma a administração central controlar o território nacional. O poder local mais não era que o “*braço de um Estado moderno em construção e do governo central que o controlava*” (Silveira e Sousa, 1996: 223), manifestando uma acentuada intromissão do poder central nas autonomias locais.

Porém, conforme registos históricos, “*a reacção aos excessos da Centralização promovida pela dinâmica das instituições liberais*” (Capela, 2005:2) foi bastante acentuada, defendendo-se a descentralização municipal como sendo o princípio do renascimento da vida pública. Assim, as responsabilidades educativas das autarquias portuguesas aumentaram com a reforma de 1882, e pela primeira vez, houve tentativas de descentralização para a administração local. Foram então transferidas as questões da construção e manutenção das escolas, a realização de cursos de alfabetização, a nomeação, pagamento e fixação de horários escolares dos professores e a atribuição de subsídios aos alunos. Todavia, tal poder não serviu para investir na instrução primária como aconteceu noutros países europeus, e no final do século, o *magro* sucesso destas

medidas [pretensamente valorizadoras para a intervenção autárquica na educação] traduziu-se numa taxa de analfabetismo de 84%.

A República (1910-1926), manteve a ideologia doutrinária defendida pelos ideários de Oitocentos, prossequindo um programa de descentralização e de municipalização da administração do território.

O governo de ditadura que lhe sucedeu teve, por base, uma filosofia centralizadora, marcada pela supremacia do governo na qual imperava o autoritarismo político. Neste período, acentuou-se a intervenção estatal ao nível económico, cultural e social e verificou-se um predomínio da administração central sobre a administração local. Em matéria de Educação, tornou-se evidente esta mesma estrutura e, como efeito, os próprios órgãos de gestão eram nomeados pelo regime político, com base na confiança e por forma a garantir a função educadora do Estado. Durante esta época, as autarquias não foram chamadas a intervir na Educação, competindo-lhes apenas a conservação dos edifícios de escolas primárias.

Após a Revolução de Abril de 1974, a intervenção autárquica sobre esta matéria surgiu renovada, em prol da democratização do ensino – preconizada em 1976, pela Constituição da República Portuguesa. Em 1977, a criação do Fundo de Equilíbrio Financeiro, instituído por Lei da Assembleia da República, impôs a transferência de uma percentagem do orçamento de Estado para as autarquias e, conseqüentemente, iniciou-se uma actuação positiva que, juntamente com o novo contexto democrático, tentou solucionar as carências dos concelhos. Mesmo com relativa escassez de recursos financeiros transferidos, os actores políticos locais captaram uma série de investimentos complementares (sobretudo ao nível de equipamentos e infra-estruturas) que possibilitaram uma intervenção autárquica eficiente e reconhecida. Por iniciativa local e mobilização popular, verificou-se uma verdadeira intervenção dos municípios na educação, a qual se concretizou através da *“construção, recuperação e expansão do parque escolar do ensino primário até então deficiente e degradado. Constroem centros de educação infantil, criam bibliotecas municipais e escolares, apoiam a educação de adultos, e dão apoios diversos no âmbito das actividades extra escolares, acção social e desporto”*. (Fernandes, 1996:114).

No plano normativo, a situação alterou-se com a publicação, em 1984, do Decreto-Lei 77, de 8 de Março que regulamentou o regime de delimitação e coordenação das actuações da administração central e local, relativamente a investimentos públicos.

Estabeleceu-se que as autarquias incluíam os investimentos públicos destinados à construção de centros de educação pré escolar e escolas do ensino básico, à construção de residências e alojamento para estudantes, às questões relacionadas com os transportes escolares, à acção social escolar, às actividades complementares de acção educativa e, ainda, aos equipamentos para a educação de base de adultos. No debate gerado em torno desta medida legislativa, aponta-se que foi mais uma lei de responsabilidades financeiras do que de competências educativas e, o mesmo debate assumiu renovado vigor com a publicação, dois anos mais tarde – 1986 - da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

A LBSE manteve uma prudente reserva quanto às eventuais intervenções das autarquias no Sistema Educativo. Apresentou-se pouco específica quanto à participação das mesmas nos princípios organizativos do sistema *“descentralização das estruturas e das acções educativas”* (artº3, alínea g) e regulamentou que o Sistema Educativo deve *“ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade; mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”* (Artigo nº 43, nº2).

Mediante esta leitura, a LBSE, colocou o Poder Local ao mesmo nível das associações representativas das famílias, das actividades sociais, culturais e de outras associações e instituições com competências semelhantes; concedendo-lhe *“um estatuto privado no sector educativo, e não, um verdadeiro estatuto público”* (Guedes; 2003:22). Neste sentido, a mesma autora adianta que *“a representação do Poder Local não foi entendida como a representação de uma parte do próprio Estado, que efectivamente é”* (ibiden:23).

A este propósito, vale a pena também lembrar a observação de Fernandes (1995:57) quando anuncia que a referida lei ficou muito aquém no que diz respeito à participação e à descentralização: *“ a autarquia emerge como um mero recurso e não como parceiro, e a sua colocação ao mesmo nível de outras entidades privadas, indicia que a LBSE não abandonou o modelo centralizado e o paradigma do Estado Educador (...) razão pela qual se mantém uma indefinição legislativa no que diz respeito à partilha de competências entre o poder central e local”*.

Foi, de facto a partir de 1995, que se iniciou uma nova fase de intervenção municipal na educação e de reconhecimento do seu papel público pelo Estado. Pode considerar-se que a partir deste período, a produção legislativa manifestou uma intencionalidade notória no progressivo aumento da sua participação, evocando-se “*Modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo*” (Grilo, 1996: 11). A tendência do papel de parceiro privado veiculado pela LBSE, começou a dar lugar a uma visão de parceiro público, em busca de um melhor ensino e iniciou-se “*um processo de devolução de competências, e não apenas de transferências de encargos, que pode conduzir a uma territorialização da política educativa e à construção de um projecto educativo local.*” (Fernandes, 2000: 3)

O Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, visou favorecer decisivamente o Poder Local e a partilha de responsabilidades; os municípios passaram a poder participar na educação como parceiros no governo da escola. A própria criação dos Conselhos Locais de Educação como “*estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio socioeducativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.*” (art.º 2º) ajudou a dignificar o seu papel. A publicação do Decreto Lei nº159/99, de 14 de Setembro – “*Atribuições e Competências das Autarquias Locais*” continuou a traduzir a crescente implicação autárquica na Educação.

Contudo, as recentes conferências e seminários no âmbito do poder local e a educação, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, apontam que mesmo com este quadro legislativo em vigor, não se cumpriu uma efectiva transferência de competências pois, na maioria, as autarquias não reconhecem ter capacidade financeira e recursos humanos que lhes permitam executar as competências previstas na lei. Esta situação, permite realizar duas «leituras», ou essas condições passam a ser criadas ou a transferência é um puro engano. Daí que Fernandes (2000:2) considere que “*mais do que competências municipais, temos simplesmente de falar de encargos municipais, dado que as competências propriamente educativas se encontram, como anteriormente, centradas na administração central e nos seus órgãos periféricos*”.

A evolução da intervenção educativa das autarquias não ficaria completa sem a referência ao Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, que regulamentou os Conselhos Municipais de Educação e aprovou o processo de elaboração da Carta Educativa. Esta

legislação inseriu-se na preocupação de territorializar as políticas educativas, concedendo aos municípios um papel de “coordenação da política educativa” (art.º 3º) a nível local. Instituiu, igualmente, competências ao nível da *“realização de investimentos por parte dos municípios, nos domínios da construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, referindo-se, ainda, à gestão do pessoal não-docente dos estabelecimentos de educação e ensino”*.

Uma nova geração de políticas locais foram também introduzidas pelo Decreto Lei 144/2008, de 28 de Julho e Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, ao nível do reforço e qualificação do poder local e ao nível da administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensino básico e secundário; o que confere, no quadro em vigor, as competências educativas municipais seguidamente apresentadas.

3. Actuais competências municipais na área da educação

Competências Municipais	Normativos de suporte
Nas construções escolares, equipamentos e financiamentos	Fornecimento de equipamentos educativos como o conjunto de meios materiais utilizados para a conveniente realização da actividade educativa: edifícios escolares, equipamento básico, mobiliário, material didáctico, equipamento tecnológico e equipamento desportivo (Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro).
Na criação de escolas e na definição da rede escolar	Realização dos investimentos na construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico (art. 22º do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro).
No domínio dos apoios sócio-educativos	Deliberar em matéria de acção social escolar, designadamente no que respeita a alimentação, alojamento e atribuição de auxílios económicos a estudantes (art. 64º-4d da Lei nº 169/99, de 18 de Setembro, alterada pela Lei nº 5-A/2002, de 11 de Janeiro); Organizar e gerir os transportes escolares (art. 64º-7 da Lei nº 169/99, de 18 de Setembro, alterada pela Lei nº 5-A/2002, de 11 de Janeiro)
Na gestão das escolas	Designar os representantes do município nos conselhos locais, onde se inclui o conselho municipal de educação e no conselho geral das escolas (Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril)
Nos projectos educativos	Apoiar e compartilhar actividades complementares no âmbito de projectos educativos, nos termos da lei (art. 64º-4l da Lei nº 169/99, de 18 de Setembro, alterada pela Lei nº 5-A/2002, de 11 de Janeiro).

Quadro 1

Actuais competências educativas municipais.

Capítulo 3

Desenvolvimento local e políticas educativas locais

Quanto mais olhamos à nossa volta, mais constatamos que as sociedades potencialmente evoluídas, são as que investem larga e prioritariamente no seu crescimento, valorizando os seus recursos humanos e criando maiores e melhores níveis de escolaridade. A amálgama de saberes empíricos e o contributo das várias investigações que têm vindo a engrossar o *corpus doutrinário* da correlação entre o desempenho económico e o nível educativo das sociedades, favorecem notáveis ensinamentos da componente chave para a competitividade económica do mundo global – A Educação. Daí que, nesta matéria, Roberto Carneiro defenda que “*são as sociedades que atingiram um mais elevado patamar de educação dos seus cidadãos, aquelas que contêm um maior potencial de desenvolvimento económico e social*” (1994 :19)

Esta problemática é amplamente, tratada por Enguita, na sua publicação Educação e Transformação Social, onde escreve que “*seria um erro crasso interpretar esta questão das relações actuais da educação com a economia e com o trabalho como uma negação ou uma desvalorização da relevância daquela perante estes*” (2007:52) enfatizando que “*a escola tem tido e continua a ter, uma relação estreita com a economia e, principalmente, com a organização do trabalho*” (ibidem, 42).

Esta relação entre educação e desenvolvimento económico torna-se, igualmente, relevante no desenvolvimento das comunidades locais, onde a relação de cumplicidade entre o local e o global sobressaí, a par com as iniciativas enquadradas em políticas educativas locais dinamizando-se, por vezes, acções de verdadeiras cidades educadoras.

1. O local e o global

No quadro do desenvolvimento global, Ferreira (2005: 395-398) defende que o conceito de desenvolvimento sempre esteve associado ao processo de industrialização e urbanização. Foi assim marcado pelas lógicas das sociedades designadas industriais e associadas ao mito de crescimento económico. Amaro (1996:16) admite que as “*sociedades industriais nos trouxeram outros mitos, nomeadamente, o mito da cidade, o mito do poder da tecnologia, o mito da quantidade (em detrimento da qualidade), o mito do individualismo, a ideia da homogeneização (ou seja, da intolerância à*

diversidade, quer do ponto de vista social e cultural, quer do ponto de vista biológico) e o *mito do racionalismo* como critério de aferição do conhecimento” e que este modelo de desenvolvimento se encontra num impasse “*daí que decorra a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento que começa a ser apresentado como a via para uma nova sociedade, com novos valores e novos critérios*” (*ibiden*: 17).

Trata-se de um novo desenvolvimento das sociedades onde se valoriza a participação, a autonomia, a integração de preocupações, não apenas económicas, mas também culturais, ambientais e onde a crescente importância dos «outros ausentes», mas «temporalmente presentes» definem e se entrecruzam, manifestando uma interdependência constante por força das dinâmicas e dos processos de globalização em curso. Nesta nova lógica de desenvolvimento, “*que vem das populações, dos níveis locais para os níveis centrais (...) fala-se mesmo da existência de um novo nível territorial, o nível infranacional, que se confronta e se completa com o nível nacional, o qual, por sua vez, é confrontado com dois outros níveis territoriais: o nível supranacional (a União Europeia, no nosso caso) e o nível transnacional (aquele que decorre das estratégias dos actores que transcendem as fronteiras nacionais)*”. (Amaro, 1996: 20)

Este relevo dado às tendências globais ao nível internacional e planetário, não deve constituir um factor inibidor da acção ao nível local, mas sim um estímulo à actuação das autoridades e outros agentes locais, sendo esse o motivo que conduz Nóvoa; (1992:20-22) a enquadrar o desenvolvimento local com a vertente transnacional e nacional: “*não significa, todavia, que as comunidades locais se isolem em relação aos processos exteriores ou de âmbito nacional; pelo contrário, as interacções com o meio envolvente tenderão a reforçar-se no quadro de uma internalização desses processos*”. Nesta propensão para conciliar o global/local ressalta um movimento de “relocalização” [no sentido de “renascimento” do local] que ocorre em simultâneo com o movimento “globalização”. Este movimento de fortalecimento do desenvolvimento local não representa, de todo, uma dicotomia com o processo de globalização; ele é assim perfeitamente, compatível. Ambos se encontram intimamente ligados, numa relação dinâmica, dando-se entre um e outro a passagem de enormes fluxos de recursos. Nenhum dos dois – global e local – pode existir sem o outro. Evoluem ambos através de um conjunto de relações simbióticas, irreversíveis e instáveis, em que cada um se vai transformando por via de variadíssimas interacções operadas à escala mundial.

Acrescente-se aliás, que esta compatibilidade de interações tem-se traduzido “na aprovação de medidas legislativas que vão no sentido de descentralização educativa, influenciadas, em paralelo, com o fenómeno de «europeização das políticas públicas»” (Muller, 1992)². Nóvoa (1994:105) retrata este fenómeno designando; por um lado, uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades locais “definidas, não tanto numa perspectiva geográfica mas, no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas”; e, por outro lado, “por uma reorganização dos espaços educativos, através de regulações económicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países”.

É pois neste quadro particular de desenvolvimento, que a construção de políticas educativas locais, de acordo com as especificidades sócio culturais e educativas das populações e com a respectiva integração de diferentes parceiros no novo contexto de desenvolvimento mundial, ganha força e se justifica na plenitude.

2. Educação e políticas educativas no contexto local

O conceito “educação” não teve ao longo dos tempos, o mesmo significado e a forma como tem vindo a ser encarado, traduz uma evolução que já não se limita a ser entendido como um processo exclusivamente de formação inicial; onde os conhecimentos adquiridos se assumem como património cognitivo suficiente, para o cabal desempenho dos vários papéis a cumprir durante a vida. Actualmente, a complexidade associada a este conceito, encara-o numa multiplicidade de dimensões: política, económica, histórica, religiosa. Face ao enquadramento exposto nesta dissertação, interessa fundamentalmente, perspectiva-lo na sua dimensão política, dado que o mesmo se encontra registado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada e proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, consagrando no nº 1, do artigo 26: “*Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar. O ensino elementar é obrigatório*” e, também consagrada na constituição portuguesa, desde 1976, no número

² Vide, a título de exemplo, a criação do Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho (desenvolvido no próximo capítulo) e que remete para as autarquias locais a responsabilidade preferencial de se constituírem entidades promotoras das Actividades de Enriquecimento Curricular, em conformidade com as prioridades e objectivos, acordados ao nível da União Europeia no programa Educação e Formação 2010. Neste documento refere-se a necessidade de desenvolvimento de políticas coerentes no domínio da aprendizagem das línguas, oferecendo, a oportunidade dos alunos aprenderem duas línguas ou, caso tal seja adequado, mais línguas para além da língua materna.

1, do artigo 73, “*Todos têm direito à educação e à cultura*” e , no número 1 do artigo 74, “*todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*”.

Nesta conformidade, deve assumir-se explicitamente que a educação sendo uma questão política, deve ser pensada também numa lógica comunitária com a envolvimento de uma multiplicidade de actores, que Antoine Prost (1992:216) admite como uma história de estratégia de vários actores sociais. Nesta perspectiva, as políticas de educação são entendidas como uma construção colectiva de um sistema de relações plurais baseadas num paradigma democrático e principalmente descentralizado, delegando competências ora na escola, com o argumento da autonomia e da centralidade desta nos processos educativos, ora nas comunidades locais, com o argumento da proximidade e da territorialização. A estas determinações não ficam alheias as autarquias, que agindo localmente em prol dos efeitos positivos directos na qualidade de vida das populações, vão modelando de forma diferente as políticas construídas centralmente. No fundo, a afirmação das autarquias não deve ser entendida apenas como um processo de descentralização de iniciativa do Estado central, mas também deve contemplar a iniciativa dos eleitos locais para a relação da Educação no investimento humano local. Nesta matéria, João Pinhal (2004:2) considera que “*as autoridades locais devem ter uma visão sobre a importância estratégica da educação e, em conformidade, devem adoptar políticas educativas próprias, com opções e prioridades adequadas às aspirações, necessidades e interesses locais, embora evidentemente dentro do respeito pelas orientações nacionais*”, manifestando a “visão transformadora” que a própria política educativa local deverá conter.

Sobressai desta visão que por um lado, à transformação preconizada corresponde a necessidade de ter em linha de conta a própria transformação do paradigma do Estado Educador para um *Estado Regulador* (Gomes Canotilho, 2000:21) “*que deixou de ser produtor de bens e serviços para se transformar sobretudo em regulador do processo de mercado*”; por outro lado, o apelo à transformação das condições de vida das populações que caracterizam o poder local como entidade que, à sua dimensão, promove a própria transformação do processo educativo.

Decorrente desta perspectiva, Fernandes (2005) defende que o município não deve assumir-se como uma entidade hegemónica, mas promover e dinamizar iniciativas, galvanizando vontades e construindo uma rede que melhore a vida dos cidadãos.

O mesmo autor vai ainda mais longe noutra intervenção pública, argumentando que é necessário que a intervenção municipal vá para além da educação formal; que organize serviços e projectos de forma flexível, e que crie “*um fórum de participação local para confronto de perspectivas e procura de consensos básicos para estimular potencialidades inovadoras em torno de projectos*” (Fernandes, 2000). Em suma, esta linha de força sustentada em torno de políticas de descentralização, faz emergir a territorialização significando esta “*uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção pública*” (Barroso, 1998: 31).

Neste âmbito da territorialização das políticas educativas existe o papel preponderante das parcerias educativas a nível local, que são entendidas na investigação de Serra (2007:90) “*Entrelaços, escola-poder local: atitudes e lógicas dos professores e dos autarcas nos processos da territorialização educativa*” como “*um processo de acção conjunta com vários actores ou protagonistas, colectivos ou individuais, que se aglutinam à volta de um objectivo partilhado, disponibilizam recursos para em conjunto definirem e negociarem estratégias e caminhos que viabilizam o referido objectivo, avaliando continuamente os seus resultados*”.

Desta definição ressalta a ideia de que a participação está implícita e é potenciada pela partilha de objectivos e interesses comuns, no reconhecimento que as políticas educativas têm adquirido novos contornos e visibilidade e deixaram de gravitar apenas em redor do poder central.

Nesta maré de políticas educativas locais, é sintomático a “*descoberta do impacto da cidade nos processos educativos dos seus habitantes*” (Fernandes, 2004: 40) onde a mesma não se limita a complementar e enriquecer os processos escolares com articulação às instituições de educação formal, mas tem em conta o seu contexto mais amplo que justifica a criação do “movimento das cidades educadoras”.

3. O movimento das Cidades Educadoras

O movimento da Cidade Educadora, embora seja um conceito recente, enfatiza um tipo de educação mais dinâmica, mais viva, tendo como recurso não apenas a escola, mas a cidade e tudo o que dela faz parte, “*a cidade, é em si mesma, um agente educativo*”

(...)Um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar na vida social e política, para exercer os seus direitos de cidadãos. " (Gómez-Granell & Vila 2001: 14) .

Este conceito surge, conforme registo na Carta das Cidades Educadoras, referenciado, pela primeira vez, nos anos 70 no relatório “Aprender a Ser”, elaborado sob a coordenação de Edgar Faure e publicado pela Unesco em 1973. Porém, só ganha expressão concreta em 1990, na cidade de Barcelona, aquando o surgimento de um movimento internacional. Em linhas gerais, as ideias chaves expressas na carta, baseiam-se numa série de documentos que representam a união, o acordo, a negociação transnacional entre diversos países, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), da Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), da Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e da Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) e nela estão enunciados 20 princípios, divididos em três grandes grupos:

- a) O Direito a uma Cidade Educadora;
- b) O Compromisso da Cidade;
- c) Ao Serviço Integral das Pessoas.

O primeiro grupo traduz-se no direito de todos os habitantes da cidade à educação e à formação ao longo da vida, em condições de liberdade, de igualdade e de solidariedade, numa convivência e diálogo interculturais, também num diálogo entre gerações e na partilha de projectos comuns intergeracionais, cujos responsáveis são o conjunto dos actores sociais da comunidade local, nomeadamente, a administração municipal e outros tipos de administração com intervenção no espaço local, e também os habitantes da cidade, tanto a nível individual como colectivo. Nesta perspectiva, os municípios devem adoptar políticas e práticas educativas, procurando dispor de dispositivos de reflexividade local que permitam monitorizar as necessidades e aspirações dos seus habitantes.

O segundo grupo de princípios da Carta das Cidades Educadoras prende-se com o compromisso da cidade com a sua identidade, com o seu desenvolvimento equilibrado e integrador, com a participação cidadã na sua governança, com um espaço público urbano potenciador do desenvolvimento pessoal, social e cultural de todos os seus habitantes, com um desenvolvimento sustentável e propiciador da boa qualidade de vida

da sua população, com a concepção e desenvolvimento de um projecto educativo local que decorra da reflexão e da participação da comunidade local.

Por fim, o terceiro grupo de princípios da carta das cidades educadoras aponta para a determinação da cidade estar ao serviço integral das pessoas que a habitam e, naturalmente, das que a visitam. A cidade deverá ser um espaço promotor de inserção e coesão social, de participação e associativismo, de parcerias de colaboração de entidades públicas, privadas e sociais, de forma a combater os problemas de desigualdade e de exclusão social, nomeadamente, com imigrantes e grupos étnicos. A cidade deverá, assim, promover a cidadania democrática de todos os membros da sua comunidade, pelo que o município deverá garantir o acesso fácil e sistemático à informação por parte de todos os habitantes e deve promover a formação nas novas tecnologias de informação e comunicação.

Do exposto na carta das cidades educadoras, é legítimo concluir que se põe em relevo as potencialidades educativas do território e o papel dos diferentes agentes na rentabilização das mesmas, podendo mesmo afirmar-se que a Cidade Educadora é uma cidade relacional, na medida “*concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o carácter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe [...] todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente*”. (Trilla Bernet, 1990, citado por Villar, 2001: 20)

Este novo paradigma encara a cidade como espaço de encontro entre o global, nacional e local (entrelaçando-a com a educação formal, não formal e informal) assumindo através das autarquias, a gestão de políticas educativas municipais, nomeadamente na oferta de programas e projectos, como sejam as Actividades de Enriquecimento Curricular, que serão delapidadas paulatinamente no próximo capítulo.

Capítulo 4

Actividades de Enriquecimento Curricular: da sua construção à sua operacionalização

Portugal, como a Europa, fomentou desde a década de 90³, o desenvolvimento da Educação e Formação como o centro das preocupações e dos investimentos nacionais. No próprio quadro enunciado em 2000, pela Estratégia de Lisboa⁴, as linhas directivas visam aumentar a competitividade da Comunidade Europeia, situando também a educação e a formação como “elementos-chave” para as oportunidades, acesso e solidariedade. O desafio coloca-se em perceber se este movimento impulsionador e financiador dos Estados Europeus, em relação à escola, conduzirão aquilo que dela se espera; formando cidadãos com mais conhecimento e qualificação, capazes de promover, individual e socialmente, a comunidade onde se inserem; realizando-se e realizando-a. No fundo, perceber e reconhecer se a escola *“é uma instituição utilizada pela sociedade para oferecer aos membros das novas gerações as experiências de aprendizagem que lhes permitam incorporar-se activa e criticamente nessa mesma sociedade”* Coll e Martin (2004:14) Sociedade essa que a globalização e a aceleração da mudança social impôs novos significados à escolarização, onde o projecto das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), se apresenta com potencialidades de credibilizar a Escola Pública, prestando o duplo serviço de resposta social às necessidades actuais das famílias portuguesas e contribuir para elevar o sucesso no sistema educativo português, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) , proporcionando aprendizagens enriquecedoras e complementares do currículo.

1. Que sentidos para a Escola(rização) no Portugal de hoje

Portugal foi objecto de muitas transformações nas últimas décadas. Estas transformações aconteceram em profundidade e de forma muito rápida e imprevisível, “em

3 O governo português criou, na década de 90, o Programa Educação para Todos, na tentativa de atrair para a escola o maior número de crianças. Houve um nítido afastamento do modelo de desenvolvimento da década de 80 – onde a tecnologia era o ponto de referência – para dar lugar a um novo paradigma centrado na qualidade das pessoas e das escolas. ,In Documento Programa Educação para todos/PEPT. <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/970/874>

4 - Durante o Conselho Europeu de Lisboa (Março de 2000), os Chefes de Estado e de Governo delinearão uma estratégia dita «de Lisboa», tendo como horizonte a modernização da economia europeia para ultrapassar o dinamismo e o desenvolvimento da economia norte-americana. A estratégia assenta em três pilares: no pilar económico para preparar a transição para uma economia competitiva e baseada no conhecimento; no pilar social para modernizar o modelo social europeu no investimento nos recursos humanos e na luta contra a exclusão social e no pilar ambiental, acrescentado em Junho de 2001.

poucos anos, o investimento externo em Portugal, cresceu como nunca antes; surgiram empresas estrangeiras de fabrico e montagem de aparelhos e máquinas; instalaram-se empresas industriais com o objectivo essencial de produzir para a exportação e com destino às economias desenvolvidas; e liberalizaram-se, embora moderadamente, as trocas comerciais com os países europeus, nomeadamente de produtos industriais” (Barreto, 2002:3).

O rumo do país foi desta forma reflexo dos acontecimentos mundiais, disseminados pela conhecida era da globalização, tornando permeáveis as fronteiras dos distintos sistemas sociais. Por conseguinte, iniciou-se em Portugal uma readaptação e / ou rejeição de valores até aqui aceites como válidos e socialmente aprovados. No plano social assistiu-se a mudanças nos padrões de vida, de trabalho, de lazer, de relacionamento com as instituições e até a própria identidade de pertença dos indivíduos e de grupos. A própria estrutura da família modificou-se significativamente. A sua dimensão baixou consideravelmente e situou-se, de acordo com os últimos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), perto das 2,8 pessoas por agregado (valor inferior a 3,1 em 1991 e a 3,4 em 1981) e a sua própria natureza também se modificou: *“estamos hoje essencialmente em presença da família estritamente nuclear, de uma ou duas gerações, na qual trabalham o pai e a mãe . São cada vez em menor número as famílias reunindo, sob o mesmo tecto, mais de duas gerações”* (Barreto, 2002: 7).

Em paralelo com este panorama, o desmoronamento da crença que o lar e a família são domínios estritamente femininos veio modificar, substancialmente, a presença da mulher na sociedade e no espaço público.

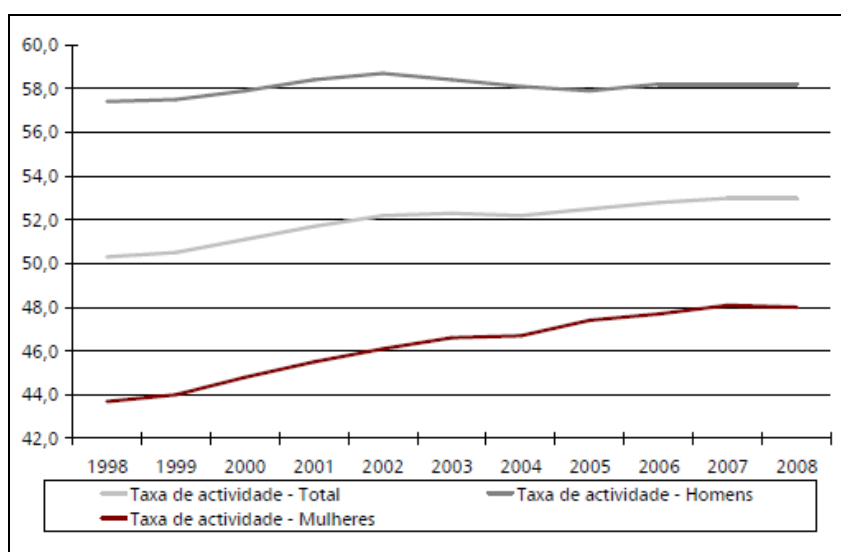


Gráfico 1 -Taxa de actividade das mulheres portuguesas, entre o período de 1998 a 2008.

Fonte INE, Anuário2008.

A comprovar este cenário atenta-se a divulgação da taxa de actividade feminina que regista, ao longo dos últimos anos, uma tendência de aumento, visível no gráfico 1.

Adicionando a estas transformações o anuário realizado e divulgado pelo INE informa que as famílias monoparentais aumentaram em consequência do número de divórcios que duplicou entre 1990 e 2000; a família alargada, composta por pais, filhos e avós fragmentou-se e constitui hoje uma excepção e há cada vez mais crianças privadas do convívio diário e continuado com os avós, visto os mesmos serem abrangidos por um sistema nacional de reforma que os “obriga” a permanecer mais anos no activo.

Se acrescentarmos a isto, a fragmentação das relações de vizinhança, o *terminus* das comunidades pequenas, na qual todos se conhecem directa ou indirectamente, e o afastamento geográfico do lar e do local de trabalho das respectivas famílias [ainda com horários de trabalhos extensivos], verifica-se que as redes naturais de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem não existem mais, para a maioria das crianças. A família, de facto, já não se posiciona no mesmo papel que a família ocupava em tempos ou, pelo menos, como prossegue Enguita (2007: 84) “*já não é a mesma família, com as mesmas possibilidades e funcionalidades de antigamente*”.

Seria pouco prudente, partir do princípio que estas características sociais não afectam a educação. Assim, em termos educacionais proliferaram uma plêiade de tendências.

A LBSE, publicada em 1986, regulamentou a escolaridade básica obrigatória de nove anos, e potenciou um aumento da população escolar nos anos seguintes. Em conformidade, as taxas de escolarização duplicaram na década de 90 e o ensino básico de 9 anos, tornou-se tendencialmente universal. Construíram-se, através de fundos europeus, novos campos universitários, laboratórios científicos e centros de investigações. Foram mesmo construídas novas escolas primárias com os mesmos fundos. Inevitavelmente, o público da escola iniciou uma crescente diversificação, com “*famílias extremamente preocupadas – para não dizer obcecadas – por obter mais e melhor educação para os seus filhos*” (Enguita, 2007: 22) emergindo, naturalmente, a problemática das reais condições de conciliação entre os domínios profissionais e familiares, criando a necessidade de dar um outro sentido à escola...

1.1 - Um novo sentido para a escola

Tem vindo a ser construído *paulatinamente* a emersão de novas formas de cidadania social que remetem, como apresenta Madureira (2008:19) citando Marton (2006), para

um “*gradual crescimento da importância conferida por governos e cidadãos e cidadãs às políticas públicas na área da Educação*”; dando a ilusão de que a generalidade do público escolar (famílias, alunos e sociedade civil) toma as suas decisões em matéria de educação pensando, antes de mais, na relação desta com os seus interesses e necessidades. A amplitude desta abordagem, implica a escola afastar a visão redutora de transmissão de conhecimentos e enquadrar outros desafios, como seja, o desafio social de aumentar o tempo de permanência dos alunos em contextos educacionais.

Perante esta nova realidade, a escola é chamada a assumir também um papel considerável na guarda e protecção dos alunos. Cosme e Trindade (2007:13) adiantam a este propósito que “*as escolas são hoje chamadas a assumir funções mais amplas nas sociedades contemporâneas. É inevitável que assim seja (...)*” e a mesma dimensão de análise foi feita, há algum tempo atrás, por Ramiro Marques (1996:11) “*é impensável associarmo-la à tradicional função de ensinar, exigindo-se-lhe, cada vez mais, a função de animação cultural e a função de ocupação de tempos livres*”.

Nesta apreciação, fica patente a incorporação de elementos da comunidade no intercâmbio permanente entre escola e comunidade, de forma a que “*a escola não seja apenas um espaço de obrigação, esforço e aplicação, sem qualquer ligação ao exterior... torna-se evidente a urgência na criação de espaços para ocupação de tempos livres, com ligação à cultura juvenil...*” (Vilhena, 1999:105).

Não sendo uma ideia assim tão recente, a LBSE, no seu artigo 48º, mostrou-se atenta a este fenómeno e dedicou cinco alíneas à ocupação educativa dos tempos livres, que se traduziram por acções orientadas para a formação integral dos alunos, no âmbito do enriquecimento cultural, desportivo, artístico e social, promovendo a participação e envolvimento dos alunos, na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

Neste contexto, Vilhena (1999:21) frisa que “*a LBSE veio possibilitar a concretização de um projecto há muito sonhado por professores e alunos ao oficialmente legitimar a criação de espaços educativos de carácter facultativo, destinados não só à complementaridade da vertente curricular, como à prática e aprendizagem da utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos*” susceptível de ser implementado nas escolas.

Este espaço de utilização criativa e formativa dos tempos livres, foi implementado e divulgado no projecto Internacional sobre Escola- Família, conduzido pelo Institute for Responsive Education que admitiu no seu estudo, “*que em quatro das cinco escolas de 1º*

CEB do estudo, dá-se uma importância relevante às actividades de complemento curricular” apontando como conclusões “ a satisfação dos professores, alunos e famílias é elevada; os contactos entre professores e encarregados de educação aumentaram; os alunos que beneficiaram melhoraram o seu aproveitamento escolar (...) as actividades de enriquecimento curricular foi um excelente instrumento para assegurar a suplência da família”. (Marques, 1996:17).

Anos mais tarde, a ideologia das mesmas actividades foi agregada ao projecto educativo de escola e passaram a ser denominadas, pelo decreto lei nº 6 /2001, de 18 de Janeiro, como Actividades de Enriquecimento Curricular: *“as escolas, no desenvolvimento do seu projecto Educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento curricular, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia da Educação”.* Actualmente, a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) é uma realidade acessível para a generalidade dos alunos, já que a política Escola a Tempo Inteiro prolifera um pouco por todo o país e encontrou nestas actividades a sua edificação.

2 . Um sentido encontrado: Escola a Tempo Inteiro

Considerando as transformações económicas, tecnológicas e culturais a nível mundial, exige-se que o Sistema Educativo faça mais e melhor, no sentido de renovar e acompanhar as mudanças que ocorrem, adaptando-se às necessidades, desafios e vicissitudes desta nova e exigente sociedade portuguesa contemporânea. É, desta forma, necessário haver coerência entre as opções tomadas pelas políticas educativas e as características do espaço social e do tempo e, é com base, nestes pressupostos que o projecto Escola a tempo Inteiro (ETI) poderá assumir-se como decisivo na procura de uma escola “à altura dos tempos” em que se vive...

2.1 - O 1º Ciclo Ensino Básico (1ºCEB)

Nem sempre o tempo da infância foi marcado pelo ritmo do actual funcionamento do 1º CEB, que comporta quatro anos de escolaridade obrigatória, a iniciar a sua frequência com crianças de 6/7 anos. Mas, há já algum tempo que existe o consenso, que este ciclo de ensino realça especificidades próprias que o tornam *sui generis* .

Uma visão singular que prevalece é o facto desta “*organização curricular ser servida por uma organização do processo de ensino, quase sempre baseado na monodocência*” (Formosinho, 1998:13) cabendo ao professor titular de turma a planificação das actividades em contexto de sala de aula, a identificação de diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, a adequação do currículo às características específicas dos alunos e a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

Quanto à sua realidade organizacional, sublinha-se o facto do 1º CEB não ter acompanhado a realidade social do país (a desertificação rural, a queda demográfica, o fenómeno da urbanização e mundo cultural) e, por conseguinte, apresentar “*uma rede escolar estritamente dependente do ordenamento do território (...)uma rede dispersa e fragmentada*” (Formosinho, 1998:15), “*cara mas ao mesmo tempo pobre*”. (Formosinho, 1998b:54), um ensino que “*não se adequou à evolução trazida pela democratização da população escolar que o frequenta*»⁵

Com esta situação sobejamente conhecida, Portugal pôs em prática, desde 2005, um conjunto ambicioso de medidas para melhorar as suas condições de ensino onde o cruzamento dos normativos legislativos em vigor, conferem-lhe actualmente as seguintes características:

O tempo lectivo semanal é de 25 horas, repartido obrigatoriamente 5 horas por dia, nas quais deverão ser leccionadas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares abaixo mencionadas.

Componentes do Currículo	
Educação para a Cidadania	<u>Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:</u> -Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras
	<u>Áreas curriculares não disciplinares:</u> Área projecto, Estudo acompanhado e Formação Cívica
Total	25 horas

Quadro 2

Organização curricular do 1º CEB. Fonte: *Organização curricular e programas do 1.º ciclo.*

⁵ Parecer n.º 8/2008 de 24 de Novembro sobre "A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos" do Conselho Nacional de Educação.

No período das 25 horas lectivas semanais, pressupõe-se operacionalizar o horário estabelecido para a turma, de acordo com o fixado na distribuição de tempos semanais mínimos do despacho nº 19575/2006, de 25 de Setembro de 2006.

O programa destas disciplinas é estabelecido nacionalmente e os alunos são sujeitos a uma avaliação sistemática e contínua (formativa e sumativa). Esta avaliação, decorre da frequência dos alunos no seu horário, que poderá ser manhã, tarde ou normal. Determinou-se o funcionamento das escolas até às 17h30minutos, através de um acréscimo de duas horas diárias, de acordo com os argumentos do projecto Escola a Tempo Inteiro.

2.2 - A Escola a Tempo Inteiro (ETI)

O diagnóstico realizado pelo governo XVII, em 2008, apontou para a seguinte redacção no seu programa: *“Apesar do esforço que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito dos Municípios de todo os País, a rede escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico assenta, ainda, numa lógica de utilização de edifícios escolares maioritariamente caracterizados por uma inultrapassável dispersão geográfica, para além de uma evidente e significativa carência de meios, recursos e instalações escolares que permitam responder com eficácia às actuais exigências educativas, cada vez mais amplas e abrangentes.”*⁶

Com a atenção voltada para a valorização deste ciclo de ensino, o mesmo programa *«Ir ao fundo e voltar: o programa para a Educação»*, marcou a reconfiguração do 1.º CEB, com modificações na forma de actuar do Ministério de Educação, sugerindo a reconfiguração do seu papel e da sua acção de partilha de responsabilidades: *“A prioridade essencial na organização dos estabelecimentos de pré-escolar e escolas básicas será adaptar os modos e tempos de funcionamento às necessidades das famílias. Tendencialmente, tirando partido do abrandamento da pressão demográfica, as escolas funcionarão a tempo inteiro, dispondo das condições físicas e de equipamento necessárias a uma maior permanência dos professores e à oferta de actividades de complemento educativo, ocupação de tempos livres e apoio social. Trata-se de um vasto programa, só realizável pela colaboração e partilha de*

⁶ In requalificação da Rede Escolar do 1.º CEB e Pré-escolar. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Programas_e_Dossiers/Pages/20080529_ME_Prog_Reordenamento_Rede_Escolar.aspx

responsabilidades entre o Ministério da Educação, as autarquias e as associações de pais e encarregados de educação”. Perante esta aposta, implementou-se um conjunto de medidas, entre as quais, a generalização da Escola a Tempo Inteiro – ETI - e o acesso a Actividades de Enriquecimento Curricular.

A operacionalização da ETI implicou distintas reacções dos diversos actores educativos; causou surpresa e perplexidade na efectiva resposta ao enriquecimento do conhecimento dos alunos; descontentamento e indignação, nas dinâmicas e práticas docentes e desordenou a gestão escolar, na procura de espaços e parcerias para a sua implementação. Contudo, a ETI surgiu para ajustar o horário da escola pública às necessidades laborais das famílias e, por esse motivo, foi valorizada pela Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) que “*inscreve o conceito de ETI, numa lógica de que à escola se alia o conceito de justiça Social*”⁷. O investigador Carlos Pires, na publicação «A Construção de Sentidos em Política Educativa: O caso da Escola a Tempo Inteiro», acrescenta também que “*estaremos, então, perante a tentativa de promoção e articulação de princípios como a equidade e a eficácia*” (2007:1).

Esta medida foi vista posteriormente com “*resultados assinaláveis perante aquele que é o maior obstáculo à competitividade do País e à igualdade de oportunidades entre os portugueses: o problema das qualificações; demonstrando que as iniciativas para a qualificação da escola pública incluíram, ainda, uma reforma profunda do primeiro ciclo do ensino básico (escola a tempo inteiro, refeições escolares, ensino do inglês e outras actividades de enriquecimento curricular; acesso ao computador Magalhães...)*”⁸ apoiando-se nos dados do relatório “Políticas de valorização para o 1ºCEB”, liderado pelo professor Peter Matthews.

O referido relatório salientou o impacto positivo na vida das crianças que frequentam este nível de ensino e dos respectivos pais, alertando que a introdução da ETI foi uma medida positiva, enquanto resposta às necessidades das famílias, implicando a substituição dos turnos duplos que funcionavam nas escolas, pelo horário normal (das 9h às 12h; das 13h30 às 15h30min).

⁷ Intervenção de Albino Almeida (Presidente da CONFAP) na Assembleia da República a 23 de Fevereiro de 2006, nas Jornadas parlamentares do Partido Socialista sobre a Escola a Tempo Inteiro. Disponível em http://www.confap.pt/docs/Discurso_Albino_AR.pdf.

⁸ In portal do governo: “Programa do Governo do Partido Socialista: Avançar Portugal 2009-2013, disponível em <http://static.publico.clx.pt/docs/politica/ProgramaGovernoPS.pdf>

Comprovada também por trabalhos académicos que vão surgindo (Marques, 2008; Madureira, 2008; Abrantes, 2009), conclui-se que o objectivo estratégico da ETI constituiu *“uma mais valia importante para as famílias das crianças, no sentido em que é difícil conjugar o horário escolar com o horário laboral dos pais caso estas AEC não existissem. Além disso, os resultados obtidos demonstraram também que os diferentes intervenientes escolares consideram importantes sob o ponto de vista pedagógico e de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, encontrando-se devidamente adequadas à população que serve”* (Marques, 2008:3). Esta conclusão foi também sentida na Região Autónoma da Madeira que desenvolveu um programa idêntico em 1994 e o implementou a partir de Outubro de 1995⁹, *“o modelo ETI é entendido pelos docentes entrevistados como um dos caminhos para o sucesso escolar dos alunos* (Guinho, 2008:102) (...) *Este tem tido um papel fundamental e muito importante na formação das crianças e um auxílio, a todos os níveis, na vida de algumas famílias desta escola, que tantas lacunas manifestam”*.(ibidem:144)

Em Portugal Continental, foi o Despacho nº 16 795/2005, de 3 de Agosto, que estabeleceu a obrigatoriedade de se organizarem as actividades educativas e curriculares em regime normal, mantendo-se os estabelecimentos de ensino público abertos até às 17h:30minutos, num mínimo de 8 horas diárias. Todavia, a falta de disposições legais concretas e de um projecto claro, por parte da tutela, veio conduzir a que os resultados alcançados tivessem sido negativos: *“As actividades de animação e de apoio à família, bem como as de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares implementadas, na sua grande maioria pelos agrupamentos de escolas, através de docentes sem horário lectivo distribuído ou com insuficiência de tempos lectivos, acabaram por evidenciar um rol e enormes carências em todos os aspectos, desde a falta de pessoal docente e não docente, à falta de instalações, de espaços insuficientes e inadequados, materiais escassos e inexistência de uma linha de actuação mais ou menos uniforme, que deu origem a enormes discrepâncias com avanços e recuos e a resultados francamente desanimadores”*. (Pinto e Figueiredo, 2008:5)

Esta situação poderá ter justificado a publicação, no ano seguinte (2006), do despacho nº 12 591, de 16 de Junho, onde se estabeleceram regras concretas de actuação e se definiram com clareza as orientações para implementar no ano lectivo 2006/2007.

⁹ O funcionamento do programa específico da Região Autónoma da Madeira poderá ser consultado em <http://www.madeira-edu.pt>)

3. Actividades de Enriquecimento Curricular: o significado político

O normativo legal que enquadra e regulamenta as AEC – Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho- surge na sequência da experiência obtida no ano lectivo 2005/2006, com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos. Este assumiu, claramente, o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de ETI (Preâmbulo do referido despacho). Este programa, inserindo-se na prioridade dada pelo Programa do Governo à melhoria de ensino e aprendizagem do 1º CEB, implicou a concretização de um conjunto vasto de medidas, onde se situa a criação das AEC: *“As AEC pretendem cumprir o duplo objectivo de garantir, no espaço da escola a todos os alunos de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio à família”*. (Relatório Intercalar de Acompanhamento de AEC, 2006)

Num primeiro sentido, as AEC recuperam a importância do papel da Educação enquanto contributo para a resolução das questões de desigualdade social e traduzem-se numa política pública de educação que assenta na realidade concreta do país. Tal significa, que a implementação desta linha de política educacional, tenha sido precedida por um trabalho de pesquisa e reflexão aprofundada de forma a ter permitido redigir no preâmbulo, o seguinte:

- “a importância destas actividades para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro”;
- “a urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias”
- “e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas”.

Na verdade, o normativo actua num plano claramente social, de credibilização da Escola Pública, abarcando a dupla valência de por um lado, oferecer gratuitamente e tornar acessível a todos, aquilo que apenas algumas crianças poderiam usufruir e; por outro lado, ocupar as crianças em função da crescente indisponibilidade de tempo da família.

A par desta situação, a publicação deste normativo abrange também um enriquecimento da formação dos alunos, ou se quisermos, tenta conceder-lhes novas oportunidades de aprendizagem tentando elevar os resultados escolares sobejamente em baixa nas conhecidas estatísticas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Esta medida legislativa aplica-se aos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcione a educação pré-escolar e o 1º CEB, definindo as normas de funcionamento “*Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das actividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1º ECB, os respectivos estabelecimentos de ensino manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17h e 30min e no mínimo de oito horas diárias (nº 5)*”, bem como o tipo de oferta das actividades de enriquecimento:

Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB as que incidam nos domínios desportivos, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Actividade de apoio ao estudo;*
- b) Ensino do inglês;*
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;*
- d) Actividade física e desportiva;*
- e) Ensino da música;*
- f) Outras expressões artísticas*
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados (nº 9).*

As actividades incluem, obrigatoriamente, a actividade de Apoio ao Estudo e o Ensino do Inglês. Como recomendação para a implementação do Ensino do Inglês destaca-se a sua oferta obrigatória que, no caso de escassez de professores, se inicie nas turmas de 3º e 4º anos. No portal do ministério de educação (www.drec.min-edu.pt) encontra-se disponível para consulta e utilização, as orientações programáticas para as Actividades de Inglês, Actividade Física e Desportiva e Ensino da Música.

A frequência dos alunos depende somente da inscrição validada por parte dos Encarregados de Educação.

Ainda no referido despacho, é recomendado a duração semanal das referidas actividades.

		Duração semanal	Duração diária
AEC	Apoio ao Estudo	Não inferior a 90 min	Não fixada
	Inglês para o 3.º e 4.º anos	135 min (3 x 45 min)	45 min
		90 min (2 x 45 min)	
		A título excepcional	
	Inglês para o 1.º e 2.º anos	90 min (2 x 45 min)	
	Ensino da Música	135 min (3 x 45 min)	45 min
		90 min (2 x 45 min)	45 min
		A título excepcional	
	Actividade Física e Desportiva	135 min (3 x 45 min)	A actividade deve ocorrer em dias alternados
		90 min (2 x 45 min)	
		A título excepcional	
	Outras Actividades	Não superior a 90 min	Não fixada

Quadro 3

Orientações normativas para a implementação das AEC: duração semanal

Fonte: www.drelyt.min-edu.pt/escolas/implementacao-das-aec-orientacoes.pdf

Podem ser promotoras das AEC, as seguintes entidades promotoras:

- Autarquias locais
- Associação de pais e de encarregados de educação
- Instituições particulares de solidariedade social
- Agrupamentos de escola

No entanto, são sempre os agrupamentos de escolas que têm por missão gerir a leccionação do Apoio ao Estudo com os professores afectos à escola e proceder à planificação das AEC em parceria obrigatória com uma das entidades anteriormente referidas, mediante a celebração de acordos de colaboração. Nessa planificação considera-se os recursos humanos, técnico pedagógicos e espaços físicos e também os recursos existentes na comunidade, nomeadamente, escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e instituições particulares de solidariedade social.

Para a implementação do programa, o normativo privilegia o contrato entre o Estado Central e o Estado local, que define um valor anual por aluno, de forma a cobrir-se financeiramente estas responsabilidades assumidas pelas autarquias. Este financiamento tem um valor anual por aluno; ainda que o mesmo varie de acordo com as AEC escolhidas.

4. A operacionalização das AEC

A operacionalização das AEC, exige a elaboração de acordos de colaboração entre escolas e entidades promotoras, de forma a planificar-se em parceria obrigatória. Nesta planificação, respeita-se e mobiliza-se os recursos humanos, técnico -pedagógicos e de espaços existentes nas escolas e disponibilizados pelas entidades promotoras.

Nos termos do mesmo acordo identifica-se a oferta das AEC, o horário semanal de cada actividade, bem como o local de funcionamento. Neste processo registam-se as responsabilidades e competências de cada uma das partes, designando o número de alunos a frequentar cada actividade.

Os planos de actividades dos agrupamentos de escolas envolvem, obrigatoriamente os professores do 1.º CEB na leccionação do Apoio ao Estudo e a oferta obrigatória do Ensino do Inglês.

No âmbito da contratação de professores, a entidade promotora publica um aviso designando a área a leccionar, a comprovação das habilitações, o local das escolas, a duração do contrato, o prazo de candidatura, a forma de a efectuar e a remuneração. Neste aviso, constam os métodos de selecção, considerando-se a classificação profissional do docente; o tempo de serviço prestado e a sua idade. Após este processo formalizado e deferido pelas Direcções Regionais, as entidades promotoras em parceria com os agrupamentos de escola, podem aceder ao apoio financeiro, Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro (estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das AEC no 1.º CEB da rede pública). O pedido de financiamento deve constar de dossier composto pelos seguintes elementos e documentação: Identificação da entidade promotora e respectivo parceiro; planificação das AEC; número de identificação de pessoa colectiva e de todas as entidades envolvidas; acordos de colaboração fixados entre as entidades em causa; análise e avaliação. O processamento da comparticipação financeira é efectuado por tranches, em percentagem a definir no contrato -programa e a libertar de acordo com a avaliação da execução do programa. Nesta concretização, para além de mencionado a comparticipação financeira é também referido que o Ministério de Educação compromete-se a *“viabilizar a adopção por parte dos municípios de soluções de implementação das actividades adaptáveis às realidades locais, tendo em conta, designadamente os apoios financeiros comprovadamente necessários, e previamente acordados com os ME”* (Acordo relativo a AEC no 1º CEB – (2006:2)

PARTE II

Metodologia de Investigação

Na parte II, apresenta-se a modelização da investigação, no que se refere ao tipo de metodologia e opção metodológica seguida, a descrição das técnicas e instrumentos utilizados, bem como as etapas seguidas, manifestando que a “*visão prospectiva, descritiva e argumentativa sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação seleccionada pode ser eficazmente posta em prática*” (Afonso, 2005:58).

Capítulo 1

1.A metodologia qualitativa na investigação

Com o propósito de compreender a intervenção da Autarquia X, nas questões de descentralização da educação e política educativa local, tendo como pano de fundo os processos de gestão e implementação das AEC nas escolas de 1º CEB, torna-se necessário *“a clarificação dos métodos a utilizar face aos objectivos e objecto de estudo”* (Almeida e Pinto, 1995: 93-94).

Há, então, que distinguir os métodos utilizados na investigação em Educação, pois a cada um deles estão associados paradigmas distintos, que se diferenciam na produção de conhecimento e no processo de investigação. O método quantitativo, muito ligado à investigação experimental, *“tem sido o paradigma dominante da investigação em educação”* (Fernandes, 1991:1) orientado para o resultado procura causas objectivas para os fenómenos sociais. Por sua vez, o método qualitativo tem vindo a ganhar terreno na investigação em Educação por pressupor a compreensão mais profunda dos problemas; *“ investigar o que está «por trás» de certos comportamentos, atitudes ou convicções desprezando o conhecido método científico da metodologia quantitativa”* (ibidem: 1).

Decorrente desta distinção, o caminho percorrido nesta investigação seguiu o rumo de uma metodologia qualitativa, com o objectivo de descrever o significado de um acontecimento ou da conduta [da Autarquia X], captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento [da gestão e implementação das AEC] e reflectir sobre as implicações de uma decisão política [desenvolvimento da política educativa local] (Quivy, 2008: 19).

A sustentar de igual forma o método qualitativo no estudo da realidade concreta da Autarquia X, foi o facto de a investigação ter recaído mais nos processos do que nos produtos ou resultados. No fundo, a Intervenção da Autarquia X, nas escolas de 1º CEB, com enfoque nos processos de gestão e implementação das AEC interessou, fundamentalmente, pela descrição, identificação e caracterização das dinâmicas de desenvolvimento, bem como no significado e no sentido dessas mesmas dinâmicas.

Como efeito, mais do que simples resultados sobre a implementação do normativo de suporte, o estudo pretendeu compreender se de facto houve um contributo das AEC na construção de uma Política Educativa Local; se existindo uma Política Educativa Local,

qual o sentido dado ao desenvolvimento do projecto das AEC ou, em última instância, se o projecto das AEC foi apenas implementado de forma avulsa e desenquadrada das restantes intervenções educativas da Autarquia X. No fundo, pretendeu-se descrever *o mundo das AEC* nos seus processos de gestão e implementação segundo a perspectiva dos intervenientes, permitindo ao investigador compreender o significado que os indivíduos dão a esse mesmo mundo (Merriam, 1998).

Face ao exposto, a obtenção dos dados descritivos foi feita através do contacto directo do investigador, no qual o próprio foi entendido como o principal instrumento da investigação (Bogdan e Biklen, 1994). A este propósito Fernandes (1991: 3) defende que na abordagem qualitativa, “*o investigador é o «instrumento» de recolha de dados por excelência*”, possibilitando, neste caso, a pesquisa de informação respeitante à intervenção autárquica nas escolas de 1º CEB e aos registos descritivos das representações dos actores autárquicos intervenientes nos processos de gestão e implementação das AEC.

Nesta óptica urge ainda apresentar outras características que justificaram a abordagem qualitativa nesta investigação:

- A fonte directa dos dados foi o ambiente natural em que estes se processam e o contexto em que são produzidos;
- A descrição dos dados foi produzida, a partir de recolha, sob a forma escrita ou oral, com potencial para construir uma pista capaz de estabelecer uma compreensão mais esclarecedora;
- Os dados não foram recolhidos com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas apenas para explorar os objectivos de trabalho (Biken e Bogdan 1994: 49-50).

Para além de se considerar o método qualitativo do estudo, foi necessário também definir a opção metodológica da investigação. Neste contexto, e considerando que a “*apresentação do design implica uma descrição prospectiva da operacionalização da estratégia da investigação adoptada*” (Afonso, 2005: 56) o Estudo de Caso foi a opção metodológica que melhor se adaptou por apresentar características que se enquadram na metodologia qualitativa: descritiva, heurística, indutiva e holística (Merriam, 1988, cit. Carmo e Ferreira, 1998:217)

2 - Estudo de Caso como opção metodológica

Como afirma Pardal e Correia (1995:10), “*o método é seleccionado e (re)inventado em função dos objectivos da investigação*”, ou seja, cada estudo tem de procurar a opção metodológica que melhor se molde à sua finalidade. Nesta investigação, o Estudo de Caso permitiu uma análise detalhada do caso: A Intervenção da Autarquia X, nos processos de gestão e implementação das AEC, nas escolas de 1º CEB .

As razões que se prenderam com a escolha do Estudo de Caso situaram-se no desejo de se delinear um estudo que permitisse compreender em profundidade um fenómeno específico – a intervenção da Autarquia X nas escolas de 1ºCEB – “*mostrando o forte cunho descritivo e interpretativo de uma realidade precisa, na medida em que o interesse se coloca mais ao nível dos processos [de implementação e gestão das AEC] do que dos resultados, do contexto do que de uma variável específica, mais em descobrir do que confirmar*”. (Merriam, 1998). Uma outra particularidade do Estudo de Caso, prende-se com a preocupação ausente das generalizações em termos convencionais – pois a Política Educativa Local, diz apenas respeito *àquele local* contextualizado, específico e único. O que interessou foi a análise de uma situação particular, justamente no sentido de se documentar essa particularidade.

Segundo Bell (2004:22), estes argumentos associados ao Estudo de Caso são de uma grande vantagem, pois “*permitem ao investigador concentrar-se num caso específico ou situação e identificar os diferentes processos interactivos em curso, processos que podem não ser tão evidentes em estudos com outras opções metodológicas*”.

Com base nestes fundamentos, seleccionou-se um campo de investigação específico, caracterizado seguidamente.

2.1 - Selecção do campo de investigação

Do ponto de vista estrutural e da conjuntura política-educativa, a selecção do campo de investigação obedeceu a critérios definidos *a priori*, constituindo, por isso, uma selecção intencional com as seguintes condições:

- Pela natureza dos objectivos do estudo uma condição indispensável residiu no facto da Autarquia se ter assumido como entidade promotora das AEC desde a publicação da legislação.

- O desenvolvimento sócio económico dos munícipes, onde as AEC, vieram permitir a guarda de crianças nas escolas de 1º CEB, numa área metropolitana onde uma percentagem elevada de pais, mães e avós se encontram no mercado de trabalho, Outras condições, de ordem pessoal e profissional, contribuíram para a selecção da Autarquia X, neste estudo de caso, a saber:
- A situação geográfica da Autarquia X (sendo o investigador, natural e residente no município em análise, permite reduzir o tempo necessário para a conclusão da investigação atribuindo como fulcral a ideia que Quivy (2008: 37) apresenta: *“os investigadores principiantes, mas por vezes também os profissionais, subestimam quase sempre as restrições materiais, particularmente as de tempo (...) resumindo, a investigação deve ser realista, isto é, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos com o que podemos razoavelmente contar”*.
- O facto de possuir algum conhecimento empírico sobre as dinâmicas e intervenções da Autarquia X no domínio educativo decorrente do seu exercício profissional numa escola de 1º CEB do concelho.

2.2 - Caracterização do campo de investigação

A caracterização do campo de investigação, fez-se de uma forma sintética e genérica, de forma a eticamente não comprometer a garantia de anonimato dada aos sujeitos envolvidos na investigação. Por esse motivo todos os nomes (do concelho, de escolas ou de projectos) são fictícios.

Geograficamente, o Concelho X integra o espaço da Área Metropolitana de Lisboa (AML), com uma dimensão urbana relevante. Contudo, apresenta uma área territorial reduzida, ainda que disponha de equipamentos públicos importantes e seja detentor de excelentes condições de acessibilidade. O concelho continua marcado pela actividade industrial, outrora muito significativa e actualmente em franca recessão/reestruturação.

De acordo com a tendência de crescimento populacional da AML, neste Concelho registaram-se grandes alterações/oscilações nos seus quantitativos populacionais. Entre 1981 e 2007, o concelho perdeu um número significativo de habitantes, diminuindo a sua importância demográfica no contexto metropolitano.

No contexto da população activa, assistiu-se a uma progressiva terciarização da economia local, sustentada na forte expansão do sector terciário, de natureza social.

Quanto à rede escolar, o concelho abrange a rede escolar pública com todos os ciclos de ensino. Até à data da realização do estudo a rede estava organizada em sete agrupamentos de escolas contemplando a educação, o ensino pré-escolar, o 1º CEB e o 2º e 3º CEB, três escolas secundárias, uma escola profissional e uma escola do ensino superior. A Autarquia X faz parte da rede portuguesa das cidades educadoras.

2.3 - Selecção da amostra

Na perspectiva de Bravo (1998:42), a selecção dos participantes num estudo de caso adquire um sentido muito particular, podendo ser considerado a sua essência metodológica. Também Albarello et alli (2005: 103) partilham dessa opinião, referindo que a *“construção da amostra dos participantes de um estudo qualitativo passa a ter a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como principio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida”*.

Nesta óptica, seleccionou-se uma amostra constituída por elementos da Autarquia X e por elementos da classe docente, que desempenham funções de Coordenadores de Escola (CE) de 1º CEB. Acreditou-se, portanto, que numa amostra *“de qualidade, no universo definido e caracterizado com clareza, tendo em conta o tamanho e o tipo”* (Pardal e Correia, 1995:31).

No que se refere à Autarquia X, seleccionou-se a Vereadora responsável pelo Pelouro da Educação, dado a mesma ser detentora de uma visão global sobre a Política Educativa Local, a própria justificação da Autarquia X se tornar entidade promotora e a pertinência da implementação das AEC. Também se seleccionou o responsável técnico da Educação que gere e operacionaliza as AEC para complementar a visão global sobre a Política Educativa Local e a pertinência atribuída à gestão e implementação das AEC. No que concerne aos Coordenadores de Escola, interessou fundamentalmente analisar o significado das iniciativas promovidas pelas AEC, no desenvolvimento da Política Educativa Local, admitindo que estes actores tendem a ser os mais bem informados, quando se pensa nas relações entre as escolas e os contextos institucionais em que se inserem: *“em todos os contextos institucionais e entre todos os actores em análise, os directores [coordenadores] das escolas tendem a ser aqueles que mais orientam a sua acção em função do ambiente externo, o que os coloca no interface entre a escola e o*

contexto institucional. Por esse motivo, estes actores também tendem a ser os mais informados acerca das dinâmicas que se desenvolvem a este nível” (Zanten, 2006:205). Após a escolha da amostra, foi necessário apurar as técnicas mais adequadas aos objectivos do estudo, dado que as técnicas, não são mais do que as ferramentas de investigação.

3. Técnicas de recolha e análise de dados

Se a construção de um modelo metodológico se apresentou como exigência a adequação aos objectivos da pesquisa, ao quadro de referência teórica e às características do objecto de estudo, o mesmo se aplicou à natureza específica das técnicas a adoptar. Neste sentido, as técnicas de recolha de dados integraram a pesquisa documental e o questionamento. Esta última técnica socorreu-se de instrumentos de recolha de dados específicos para a realização de entrevistas semi estruturadas e de questionários.

A opção pelas técnicas enunciadas, relacionou-se com o facto de as mesmas serem privilegiadas no âmbito dos estudos de caso de natureza qualitativa; por permitirem – como adiante será fundamentada - a triangulação de dados e consequente validação, alcançada pela confrontação de dados obtidos na aplicação das várias técnicas.

3.1 – Pesquisa Documental

A pesquisa documental *“nalguns casos, servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutras constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusiva”* (Duffy, 1997: 90). Neste caso, a escolha desta técnica justificou-se pela complementaridade de dados obtidos, de forma a perceber-se se a gestão e implementação das AEC se desenvolveu ao nível de pura aplicação de um decreto ou se contribuiu para a construção/desenvolvimento de uma Política Educativa Local.

Reconhecendo esta potencialidade, aplicou-se a técnica da pesquisa documental para seleccionar, tratar e interpretar documentos escritos examinando-os *“metodicamente para que se possa determinar o alcance real que abrangem, e tentar avaliar o grau de confiança a ser concedido, tanto no que são em si mesmo, como no conteúdo que encerram”* (Albarell et alli, 2005).

A opção por esta técnica resultou também da vantagem que a mesma apresenta, enquanto metodologia não interferente, pela qual os dados são *“obtidos por processos*

que não envolvem a recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador” (Lee, 2003:15). Como refere este autor, “os dados recolhidos desta maneira, evitam problemas de qualidade resultantes das pessoas saberem que estão a ser estudadas(...) que em consequência, mudam o seu comportamento (idem: 204)

Neste sentido, impôs-se a selecção dos seguintes documentos de forma a complementar a informação com as restantes técnicas a implementar:

- Documentos de carácter informativo – os boletins municipais e os projectos educativos em curso – que continham dados variados sobre as intervenções educativas legais e para além das legais que ocorriam nas escolas de 1ºCEB, desde a implementação das AEC em 2006/2007, até ao ano lectivo 2009/2010.
- Acta de reunião de 2 de Agosto de 2006, relativa à implementação das AEC – que constituiu uma fonte poderosa na compreensão heurística da pertinência da implementação das AEC e do seu desenvolvimento;
- Outros documentos de carácter educativo/ político, como seja, a carta educativa datada de 2008 que clarificou e aprofundou a visão global da PEL e o relatório Diagnóstico Social do Concelho, realizado em 2009.

3.2 – Entrevista semi-estruturada

Em complemento com as outras técnicas, a entrevista apresentou-se como a mais adequada para se obter informações individualizadas e descritivas, resultantes da experiência dos entrevistados e justificativas das suas decisões. Assim, mobilizou-se a técnica da entrevista que permitiu

- ao entrevistado, expressar a sua opinião sobre a situação concreta colocada, ainda que o mesmo só diga o que pode e / ou o que quer, pressionado quer pela representação que construiu a partir da situação problema, quer pelos seus próprios objectivos, que podem não coincidir necessariamente com os do entrevistador (Chiglione e Matalon, 1995);
- ao entrevistador, introduzir ao longo do registo, questões exploratórias que possibilitem recolher mais dados sobre o objecto de estudo e minimizar os desvios do entrevistado.

Neste quadro, seleccionou-se o tipo de entrevista semi-estruturada, que se desenvolveu a partir de um esquema inicial, mas que não implicou a sua aplicação de forma rígida e

restrita; ou seja, considerou-se como um instrumento flexível permitindo as adaptações necessárias em função do decorrer da entrevista.

Bogdan e Biklen (1994: 135) afirmam que uma das vantagens deste tipo de entrevistas é “*ter a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos*” e, por esse motivo, a opção da amostra seleccionada para entrevista - Vereadora do Pelouro da Educação e o responsável autárquico na área da gestão das AEC - tornou-se plausível, pois foram eles quem decidiram a implementação e gestão das AEC e permitiram, quiçá, relacioná-las com as políticas de educação locais.

Na fase de preparação das entrevistas, definiram-se os objectivos específicos e posteriormente agruparam-se as questões em blocos de temas, respeitando obviamente, um encadeamento perceptível, presente no guião típico das entrevistas semi-estruturadas.

Importa também referir que a opção por se realizar entrevistas a estes informantes numa fase inicial da investigação, foi geradora de orientações e definições de questões a aplicar na outra técnica de recolha de dados. Isto é, para além da realização de entrevistas, o inquérito por questionário - a fundamentar seguidamente- foi valorizado, tendo presente o seguinte pressuposto: “*a elaboração de itens de resposta fechada, quando se pretende que estes cubram áreas diversificadas de conteúdo de respostas, implica quase sempre o uso prévio de entrevistas com perguntas abertas, em número suficiente para permitir obter uma listagem exhaustiva das possibilidades de resposta*”. (Moreira, 2004:125)

Encerradas as questões teórico-metodológicas relativas à entrevista, justifica-se outra técnica utilizada na investigação: inquérito por questionário

3.3 - Inquérito por Questionário

Almeida e Pinto, afirmam que o inquérito por questionário se apoia “*numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos) (..) e que nele se recorre a um conjunto de perguntas, inseridas no questionário sob uma forma e segundo uma ordem prévia estritamente programada*” (1995:112). Assim, o inquérito por questionário, foi utilizado nesta investigação para caracterizar brevemente as escolas de 1ªCEB, descrever o funcionamento das AEC, bem como o significado das iniciativas promovidas pelas mesmas, no desenvolvimento de uma PEL.

O recurso à técnica referida concedeu a possibilidade de alcançar o que se pretendia, e de quem se pretendia sob a forma de linguagem escrita, com detalhes singulares – *“foi barato; garantiu o anonimato e não precisou de ser respondido de imediato”* (Pardal e Correia, 1995: 51). Teve também a vantagem de poder ser testado a uma amostra semelhante *“para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los, permitindo eliminar questões que não conduzam a dados relevantes* (Bell, 2004:110).

Verificou-se a exequibilidade deste teste junto a um Coordenador de Escola de 1º CEB de um concelho limítrofe, e a sua aplicação permitiu antecipar problemas e clarificar questões, de forma a apoiar uma das premissas de Ghiglione e Matalon *“qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações, até às conclusões finais”*. (1993:119)

Decidiu-se inquirir todos os Coordenadores de Escola do 1ºCEB, por se considerar que só assim se cumpria a adequabilidade aos objectivos estabelecidos, disponibilizando-se uma gama variada de informação [difícilmente recolhida através de outra técnica], apreciando-se as respostas provenientes de registos individuais, que revelaram diferentes perspectivas de conceptualização do projecto das AEC, em cada escola de 1º CEB.

Assim, na etapa da construção do questionário, considerou-se como fundamental a selecção do tipo de perguntas encadeadas [umas nas outras], a sua própria formulação, o ensaio, a distribuição e a devolução. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todas os CE de 1º CEB, o questionário foi entregue, sem explicações suplementares quanto ao objecto de estudo e foi combinado a data da sua devolução. O universo foi de 18 escolas, das quais 100% responderam ao questionário.

Tal como na técnica da entrevista, também os procedimentos a adoptar antes, durante e após a recepção do questionário, exigiram ao investigador sensibilidade, bom senso e o cumprimento de questões éticas.

3.4 - Mobilização da análise de conteúdo

A análise de conteúdo é entendida como a construção de um texto interpretativo sobre os textos ou discursos produzidos no *“processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais(...)”*. Bogdan e Biklen (1994:205), É, portanto, um método de análise de dados que encerra em si um

trabalho de “redizer”, de evidenciar características, realçando as singularidades do caso em estudo. Para Terrasêca, (1996:116) “*a capacidade da análise de conteúdo dar conta da multidimensionalidade dos fenómenos, através da análise dos discursos produzidos pelos actores intervenientes na produção desses eventos, tornou-a um dispositivo apto para o tratamento da informação recolhida, permitindo um desvendar crítico, e numa postura de ruptura com a intuição*”.

Esta técnica ou método de análise pressupôs determinado tipo de operações:

- (i) Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico, orientador da investigação;
- (ii) Constituição de um corpus;
- (iii) Definição de unidades de classificação;
- (iv) Processo de categorização.

A execução destas operações não pressupôs uma sequência linear, dado que a análise de conteúdo evoluiu de forma cíclica e circular “*pode saltar etapas, realizar outras simultaneamente num constante vaivém que requer alguma paciência, imensa organização, muita perseverança e um pouco de tolerância à ambiguidade*” (Terrasêca,1996:120).

O primeiro procedimento acima enumerado implicou a selecção de conceitos enquadrados com o objetivo da investigação, a constituição de um *corpus*, relacionou-se, no caso das entrevistas, com a transcrição das mesmas – processo que apesar de cansativo e moroso, foi imprescindível na procura de significados. A terceira fase centrou-se na classificação, tarefa que implicou: “*o estabelecimento de um léxico do corpus que identificou os primeiros temas de base para a análise; a elaboração de grelha de análise pela identificação dos temas definitivos o que pressupõe a escolha das unidades de registo, a segmentação do discurso e a repartição do conteúdo pelas categorias da grelha*”(Terrasêca,1996:122).

Finalmente, o processo de categorização que correspondeu à definição das Categorias e à atribuição das unidades de contexto. Uma nota relevante em todo este processo foi, de facto, a definição das categorias ter sido feita *a priori* e *à posteriori*, ou seja, a mesma foi realizada através da combinação dos dois processos, numa postura coerente com as afirmações tecidas acerca da via indutiva e dedutiva. Neste trabalho de investigação, a definição de categorias na análise de conteúdo foi claramente mista, ou seja, algumas

das categorias pré-existiram, a partir das preocupações iniciais bem como do processo de enquadramento teórico, no entanto, não foram fixas e sofreram algumas alterações ao desnudar o *corpus* de análise correspondente às entrevistas que se realizaram.

Assim sendo, a justificação de ser usada a técnica de análise de conteúdo encontrou-se na sua própria definição que se caracterizou por ser uma técnica de análise das comunicações, que “*visa obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições destas mensagens*” (Bardin, 2008:42). O que pressupôs que a mesma não focou apenas a descrição mas sim, passou desta à interpretação; passagem que só a inferência permitiu, explicitando lógicas agregadas aos processos de gestão e implementação das AEC sobre as mensagens inventariadas e sistematizadas.

4. Etapas da investigação

Enquadrando-se nas opções metodológicas apresentadas, a investigação seguiu várias etapas.

1º Enviou-se o ofício (ver anexo I) ao autarca responsável pelo Pelouro da Educação, solicitando o pedido de entrevistas e autorização para consulta de documentação necessária à realização da investigação.

2º Recolheu-se a documentação variada de carácter informativo sobre a intervenção educativa da autarquia nas escolas de 1º CEB. A análise destes documentos consistiu na obtenção de dados relevantes para as questões de investigação *espremendo*, como refere Marwick (1970:138, citado por Bell, 2004), *até à última gota cada documento*.

3º Procedeu-se à realização das entrevistas semi estruturadas, de acordo com o guião (ver anexo II). Neste guião, a formulação das questões foi cuidadosamente elaborada, de modo a satisfazer as exigências de uma boa pergunta e não induzir ou excluir possibilidades de respostas pois “*tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta*” (Ferreira, 1986: 165), reconhecendo-se ser uma acção que requer muita atenção, precisão e cuidado de forma a eleger o que é essencial e a rejeitar o que é acessório. Desta forma, o guião das entrevistas estruturou-se, fundamentalmente, em torno dos seguintes 6 blocos temáticos/ categorias:

1)Legitimação da entrevista;

- 2) Caracterização da experiência profissional dos entrevistados na Autarquia X,
 - 3) Visão global da Política Educativa Local,
 - 4) Intervenção Educativa nas Escolas,
 - 5) Pertinência das AEC
 - 6) Administração das mesmas (exclusivo ao responsável autárquico pela gestão do projecto das AEC).
- 4º Após o registo magnético das entrevistas, estas foram transcritas, e encontram-se no anexo III.
- 5º Testou-se o questionário a uma amostra específica e realizou-se a sua versão final. (ver anexo IV) À semelhança com o procedimento efetuado para as entrevistas, também os questionários contemplaram diferentes blocos temáticos: 1) Breve caracterização da escola; 2) Funcionamento geral das AEC; 3) Entidade promotora das AEC e 4) Desenvolvimento e Política Educativa Local.
- 5º Entregaram-se, presencialmente, os questionários aos Coordenadores de Escola de 1º CEB e agendou-se a data de recolha.
- 6º Procedeu-se à análise de dados recolhidos pelos questionários. Os mesmos constituíram objecto de uma análise estatística, para dar rigor a esta investigação qualitativa. Surgiram, portanto, numa perspectiva subsidiária. Foi necessário a elaboração de um mapa para o registo e, posterior, análise das questões abertas, enquadrando-as nas categorias correspondentes às entrevistas realizadas.
- 7º Na análise de textos provenientes das entrevistas, foi mobilizada a técnica de análise de conteúdo.
- 8º Fruto da pluralidade de fontes de recolha de dados atrás enunciada, a triangulação dos dados - entendida como o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados - foi similarmente utilizada. O que significa, citando Carmo & Ferreira (1998: 218), “ *utilizar várias fontes de dados ou diferentes métodos; verificando se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita; observando o fenómeno em estudo durante um período longo(...)*”.

PARTE III

Apresentação e análise de dados

Na parte III procede-se à apresentação e análise dos dados, provenientes da documentação recolhida na Autarquia X, das entrevistas realizadas ao responsável autárquico pela gestão do projecto das AEC (código E1) e à Vereadora de Educação da Autarquia X (código E2) e inquéritos por questionário aplicados aos Coordenadores de Escola (CE) de 1º CEB, do concelho X.

Comunica-se, de forma integrada e agregada, os dados recolhidos através das várias técnicas enunciadas, de forma a propiciar um conhecimento aprofundado sobre a intervenção educativa da Autarquia X realizada nas escolas de 1º CEB, as razões que conduziram a referida autarquia a envolver-se, enquanto entidade promotora, no projecto das AEC, a sua operacionalização nas escolas de 1ºCEB do concelho e, por fim, a construção e desenvolvimento de uma política educativa local, consubstanciada pelo contributo de tais actividades.

Capítulo 1

Intervenção educativa da Autarquia X nas escolas de 1º CEB

Analisa-se, neste capítulo, a importância que a Autarquia X atribui à educação, dedica-se, de seguida, um olhar sobre o cumprimento das competências legais nas intervenções às escolas de 1ºCEB e, por último, apresentam-se os projectos de enriquecimento curricular da acção educativa municipal.

1. A Autarquia X e a Educação

Actualmente, as diferentes representações sobre escola e educação, não se manifestam apenas ao nível do poder político e instâncias administrativas de âmbito nacional e regional. Expressam-se, igualmente, nos contextos locais onde cada um contextualiza uma representação da educação. A concepção veiculada pela Autarquia X expressa-se na sua página oficial: *“A educação está na base de um desenvolvimento sustentado e integrado das sociedades e contribui de forma preponderante para a melhoria das condições de vida da população. Este é o entendimento da Câmara Municipal X e é neste sentido que consideramos que a Educação é e continuará a ser uma das nossas prioridades.”*

Esta representação da educação, surge em vários documentos produzidos pela Autarquia X, onde se lê que: *“devemos pensar a educação numa perspectiva de desenvolvimento integrado do Concelho e do País, e como tal devemos criar condições para que se afirme enquanto tal”* (in Quinzena da Educação da Autarquia X, 2009). Justifica-se, portanto, as acções educativas e o discurso da Vereadora do Pelouro da Educação, no desenvolvimento da entrevista: *“o que defendemos é uma escola...Uma escola que forme para a vida... é muito para além do escrever, ler e contar. É formar miúdos criativos, com capacidade de análise crítica e que saibam avaliar o que é bom e mau. Miúdos com vontade de intervir”* (linhas 471-474). A amplitude desta abordagem também se confirma na acta da autarquia X, datada de 2 de Agosto de 2006 *“defendemos, no geral, uma Escola que contribua para a formação integral dos cidadãos (...) que não fique restrita à transmissão de informação/conhecimento e à validação de competências profissionais específicas dirigidas fundamentalmente para a inserção dos jovens na vida activa”*.

Deste modo, ressalta desta investigação que a concepção de educação presente na acção política da Autarquia X, se centra particularmente no aluno e no seu desenvolvimento

integral, cruzando-se com o próprio percurso pessoal da vereadora que foi audível no início da entrevista: *“(...)sempre tive desde muito cedo esta vontade de intervir na defesa daquilo que eu considero que são melhores políticas, daquilo que eu considero que é a salvaguarda dos direitos, daquilo que eu considero que é contestar situações que não são justas.... E por isto, esta forma de pensar e querer intervir começou desde muito cedo. Desde essa altura, que eu tinha vontade de intervir publicamente de defender os nossos direitos, daquilo que eu achava necessário para se construir uma sociedade mais justa, com plena igualdade social”*(linhas 27-33). Denota-se, que este rosto activo e interveniente nas dinâmicas educativas se assemelhe a um *fermento na massa da Autarquia X* e, por conseguinte, se multipliquem e cresçam as intervenções, quer no âmbito do próprio Departamento de Intervenção Social e de Educação, quer no âmbito das Equipas Multidisciplinares existentes na organização dos serviços da respectiva autarquia, nomeadamente, a Equipa Multidisciplinar para a Participação e Cidadania; quer ainda, noutras unidades organizacionais, onde a mesma vereadora tem responsabilidades: Desporto, Associativismo e Cultura; Juventude e Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco. Neste contexto, promove-se a colaboração de sectores que pertencem a outros departamentos municipais –designadamente, os Departamentos de Ambiente e Serviços Urbanos, a Divisão de Bibliotecas e Arquivo, a Divisão de Cultura, Património Histórico e Museológico, a Divisão do Desporto e o Serviço de Educação Ambiental (cujas acções, serão analisadas mais adiante).

Encara-se, portanto, a educação numa perspectiva alargada, que não se resume apenas à educação formal, e cuja actividade revela preocupação na resolução dos problemas locais: *“mediante um diagnóstico aprofundado da situação existente ao nível local e face aos objectivos e normas de nível nacional, prevê-se as necessidades educativas futuras do município, propondo-se as medidas necessárias para dar-lhes resposta”* (Carta Educativa do Concelho X, 2008:14)

2. A intervenção educativa municipal no espaço escolar

Neste âmbito a vereadora adverte *“defendemos que os pedagogos devem definir a pedagogia a aplicar e nós, enquanto autarcas só temos o dever de ajudar”* (linhas 345-346), a intervenção municipal faz-se em parceria e tem, progressivamente, actuado não só como recurso pedagógico das escolas *“já temos bibliotecas do mais moderno que há e muito interactivas”*

(linha 59) como no campo do apoio social com *“refeitórios em todas as escolas de 1º CEB o que nos permite, naturalmente, fornecer refeições a todas as crianças carenciadas e não só.* (linhas 416-417)

Este procedimento da Autarquia X, registado em acta (2/08/2006) *“(…) a Educação como uma prioridade reflecte-se (…)no número de refeitórios escolares, em muito superior ao resto do país (...)”* permite criar condições de permanência dos alunos nas escolas, satisfazendo as suas necessidades de bem estar físico e psicológico. O mesmo se pode constatar pelos dados resultantes da aplicação dos questionários aos Coordenadores de Escola de 1ºCEB que consideram, relativamente ao serviço autárquico em matéria de gestão de alimentação, haver cobertura total nas várias escolas de 1ºCEB do concelho. Importa sublinhar que as três escolas, que registaram a inexistência de refeitório salvaguardaram a ideia de que as refeições são facultadas por empresas, através de protocolos realizados entre a autarquia e respectivas empresas.



Gráfico 2

Número de escolas de 1ºCEB do concelho X, com refeitório.

Esta resposta da Autarquia X, para conseguir cumprir, na sua plenitude, as determinações legais em vigor, em matéria de alimentação, relaciona-se com as inadequadas e envelhecidas instalações e equipamentos de algumas escolas de 1º CEB do concelho que comprometem e tendem a limitar a actuação desta competência da autarquia.

Este foi, de resto, o reconhecimento dado também pela vereadora, quanto às atribuições transferidas para as autarquias, em relação ao parque escolar: *“Quando tomei posse, a coisa que mais me preocupava era o estado do parque escolar, o que mais me horrorizou... O que mais desalento me deu, foi a degradação do parque escolar...(…) A nível de instalações,*

materiais, os equipamentos (mesas e cadeiras muito antigas e pequeninas).O grande investimento do mandato passado, foi a aquisição completa de todo o mobiliário escolar.” (linhas 127-129)

Assim sendo, as conhecidas tendências descentralizadoras do sistema educativo português permitiram, por um lado, resolver esta preocupação também presente na nota introdutória da carta escolar do concelho X: “(*...os equipamentos de ensino constituem um conjunto fundamental, dada a sua importância na prossecução de um objectivo essencial no processo de desenvolvimento, pelo que “durante o ano de 2006 renovou-se todo o mobiliário escolar ao nível do 1º ciclo, num investimento que rondou os 300 mil euros”*) (página oficial da Autarquia X) e, por outro lado, acelerar os processos relativos às responsabilidades de conservação e manutenção das instalações: “*as câmaras têm obrigações legais muito mais complexas que as juntas..... Têm concursos, têm exigências no alvará de construção, enfim... Enquanto as juntas de freguesia tem mais agilidade, além de fazerem mais barato. Não nos podemos esquecer que a câmara paga a um ano e portanto, naturalmente, qualquer pessoa que trabalha com a câmara cobra mais porque já sabe que está a pagar juros até vir a receber. Isso não acontece com as Juntas de Freguesia, pois elas têm a capacidade de pagar a pronto e eu acho que demos um grande salto qualitativo. As obras são feitas com maior rapidez”* (E2, linhas 137-142). A descrição deste processo surge também na página oficial da Autarquia X, lavrado no âmbito dos projectos educativos da rede escolar pública do concelho: “*No âmbito da requalificação da rede escolar do concelho e de acordo com as competências da autarquia, que são ao nível do 1º CEB e ensino Pré Escolar, a autarquia celebrou protocolos de descentralização de competências com as juntas de freguesia do concelho. Consideramos que desta forma se ultrapassaram muitas das dificuldades que existiam, nomeadamente no que se refere à celeridade dos processos. Foi assim possível durante os dois últimos anos lectivos intervir em quase todas as escolas do concelho, ao nível não só das pequenas/médias obras mas também ao nível da pintura interior e exterior dos edifícios.*”

Para além desta competência autárquica, importa igualmente projectar dados sobre a competência ao nível dos auxílios económicos, que se aplica a alunos do 1º CEB da rede pública com idade de escolaridade obrigatória, cujas famílias são economicamente desfavorecidas.

A operacionalização desta matéria é realizada, segundo a Carta Educativa do Concelho X, em três níveis: subsídio para livros e material escolar; transportes escolares e despesas com refeições. No âmbito da aquisição de materiais, “*vamos além daquilo que o despacho define; a quantidade de verbas a passar, porque consideramos que não deve estar só*

naquele plafon... Damos mais para que os miúdos tenham materiais; aliás, os miúdos carenciados são cerca de 35% das crianças do nosso concelho.” (E2,linhas 152-155). A fim de concretizar esta ideia, foi facultado, no decorrer da entrevista, um documento onde se lê que o valor orçamentado para a Câmara Municipal X no ano 2010, corresponde a 63.802.915euros, dos quais 1.244.284 euros, são encaminhados para a Divisão de Educação correspondendo, portanto, a 1.95%; lê-se ainda que 2% do valor total do orçamento da Câmara Municipal X são orientados para a acção social. Não deixa de ser relevante o facto da Vereadora ainda apontar para a percentagem vinculada para a acção escolar ter vindo sempre a aumentar *“a acção social escolar tem vindo sempre a aumentar, pois o número de crianças carenciadas aumenta todos os anos”* (linha 194-196), abrangendo o fornecimento de almoços gratuitos ou comparticipados, de acordo com os critérios definidos para a atribuição dos apoios.

Quanto aos transportes a *“Câmara Municipal assume a responsabilidade do Transporte Escolar no que diz respeito a deslocações de alunos para fora do concelho, quando os motivos sejam a falta de vaga”* (Diagnóstico Social do Concelho X, 2009: 89). O âmbito destes auxílios estende-se também às crianças com NEE pois a autarquia *“assume a totalidade das despesas do transporte desde a residência ao estabelecimento de ensino, aos alunos com dificuldades cognitivas e de locomoção, os designados Circuitos Especiais”* (Diagnóstico Social do Concelho X, 2009: 90)

A Autarquia X desenvolve ainda as actividades de apoio pedagógico e de complemento educativo que se definem como um vasto leque de acções que visam promover intencionalmente o desenvolvimento pessoal e social das crianças, através de vivências de experiências realizadas, quer no espaço exterior à escola, quer dentro do horário curricular. No que respeita ao espaço exterior da escola *“temos o apoio em transportes que permite que cada turma faça um número de viagens, visitas de estudo... Incentivamos, de alguma forma, este tipo de apoio porque acho que X faz coisas interessantes mas também devemos ver outros tipos de experiências noutros concelhos.”* (E2, linhas 420- 423). No que respeita ao desenvolvimento de actividades no horário curricular *“ há mais de 20 anos que se implementa mono docência coadjuvada, com o apoio da câmara. Há mais de 20 anos que aqui se pratica um enriquecimento curricular, dentro do período curricular com actividades que fazem parte do currículo.”* (E2; linhas 237-240). Este investimento da Autarquia X, que se enquadra no espírito *“a vida não é só aprender a ler, escrever e contar; não é. Não é mesmo!”* (E2, linha 382-383), implicou que surgissem projectos de intervenção

municipal mais estruturados, e de maior continuidade no tempo, fundamentais no estímulo ao desenvolvimento global dos alunos, mas impossíveis de realizar se contassem apenas com as verbas de funcionamento das próprias escolas. Em reunião de câmara é, assim, lavrada a seguinte afirmação: *“As autarquias conscientes de que têm, e devem ter, um papel crescente no sistema educativo, desenvolveram políticas municipais de educação – estruturantes do desenvolvimento da sua comunidade e território – e deram expressão ao longo destes anos, à defesa de um conceito de Escola pública, universal e de qualidade. A nossa prática e a nossa relação com a comunidade educativa, são disso o melhor exemplo”*(2/08/06).

Actividades anuais promovidas pela Autarquia X

Festa de Natal, Desfile de Carnaval, Dia do Ambiente, Dia Mundial da Criança, Feira do Livro, Campeonato de Xadrez.

Quadro 4

Actividades anuais promovidas pela Autarquia X, nas escolas de 1ºCEB.

Paralelamente, a Autarquia X também se preocupou com o conceito da ocupação de tempos livres dos alunos, formalizado na reestruturação curricular de 1989, pelo Decreto lei nº 286, de 29 de Agosto, *“para além das actividades curriculares, os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos”* (nº1, artigo 8º), pelo que a Autarquia X concebeu um *“projecto que era seguido pela área do Desporto. Era, então tentar fazer alguma ligação entre estas actividades e as escolas. Estruturar, de alguma forma, a possibilidade de se detectarem crianças com algumas capacidades e vontade em praticar desporto e no fim do ciclo, encaminha-los.... Tu tens jeito para a patinagem, há li um clube que desenvolve a patinagem; tu gosta de futebol há aqui no concelho estas associações que desenvolvem o futebol, enfim”* (E1; linhas 29 – 34).

Dá-se, então, nota de uma intervenção da Autarquia X no âmbito de actividades de complemento curricular e, mais tarde, de prolongamento de horário, *“(...) eram actividades de complemento curricular na altura (...) com escolas de 1º CEB e do Pré Escolar em actividades de prolongamento de horário e complemento curricular aqui no concelho”* (E1,linhas11-13) em que *“o objectivo não era estritamente educativo; havia objectivos de carácter social, de apoio às famílias. Mas claro que haviam também os objectivos mais*

estruturantes do ponto de vista educativo dar, portanto, outras ferramentas, outras actividades às crianças que frequentavam o 1º Ciclo do ensino público.” (E1,linhas 25-28).

Quando inquiridos sobre a existência de tais actividades, promovidas pela Autarquia X, antes da entrada em vigor do Decreto Lei referente à criação das AEC, os Coordenadores de Escola apresentam uma leitura semelhante. Quinze aponta para a existência de actividades extra curriculares, desenvolvidas no horário lectivo, tal como é concretizado numa das entrevistas *“havia o xadrez, a natação. Havia também uma actividade na área da música.”*((E1, linha 41-42); quatro Coordenadores de Escola referem a existência de actividades de complemento curricular, com o objectivo de *“promover a realização pessoal e comunitária dos alunos, através do plano de desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, proporcionando um equilíbrio do desenvolvimento físico” (DEGBS, 1993)* e dois mencionam ainda o desenvolvimento de actividades de prolongamento de horário, comprovando o discurso de um dos entrevistados *“...fora do horário lectivo, tentava-se arranjar actividades como já referi para as crianças que quisessem ficar mais duas horas nas escolas, no final das aulas. Melhor, que as famílias quisessem que as suas crianças lá ficassem”* (E1, linhas 44-46).

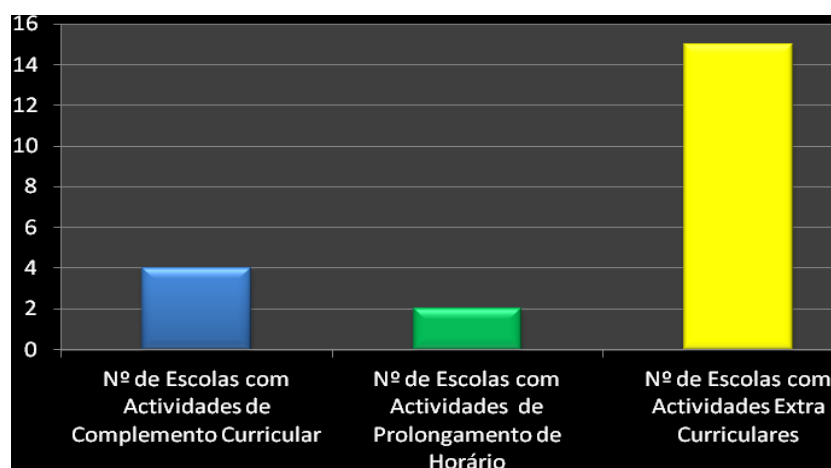


Gráfico 3

Actividades diárias promovidas pela Autarquia X, nas escolas de 1º CEB.

Tirando partido de uma certa indefinição do quadro legal aplicável, a actuação da Autarquia X, apoiada pela presença de um professor em cargo autárquico (vide identificação do entrevistado com a atribuição do código E1), ajudou certamente a aproximar escolas/autarquia e a estabelecer projectos de cooperação que indiciam a resposta a problemas educativos e sociais. Compreende-se a acção alargada da Autarquia X, noutros projectos e iniciativas, que tentando promover uma cultura

baseada no conhecimento, na inovação, na criatividade e no mérito, enfatiza a vertente formativa das crianças do seu concelho.

É neste quadro que a Autarquia X tem ganho protagonismo, excedendo a sua prática em relação ao legalmente exigível, coordenando a gestão conjunta de recursos e actividades educativas relativas a projectos inter escolas ou de âmbito municipal dirigidas especificamente às crianças de 1ºCEB. De acordo com o apurado na entrevista com a Vereadora: *“Há também outros projectos, como o Mercadinho Municipal que se dirige para uma sensibilização da alimentação saudável, os projectos ao nível do ambiente, abrangem uma grande componente educativa e pedagógica...”* (E2, linhas 212 -214) *“Temos duas grandes iniciativas que são a Feira X, que é uma mostra da comunidade educativa local; é uma semana que mostra o trabalho das escolas e de outras instituições ligadas à Educação. O objectivo desta intervenção é o mostrar e partilhar as experiencias do nosso concelho. Temos a recepção à Comunidade Educativa em que o objectivo é conviver e integrar, desde o inicio do ano lectivo, os novos professores do concelho. Esta iniciativa é normalmente feita logo no inicio do ano, ainda que este ano tenha sido mais tarde para não atrapalhar o momento da campanha eleitoral que estava a decorrer. Esta recepção promove a reunião com associação de pais, com directores, auxiliares e professores pressupõe também a divulgação e realização de visitas de miúdos a determinados espaços dentro do concelho, para se conhecer e fazer-se trabalhos sobre os locais.”* (E2, linhas 425-435)

Assim, julga-se importante descrever, sumariamente, os vários projectos que a Autarquia X implementou durante o período a que a investigação se reporta (do ano lectivo 2006/2007 até ao ano lectivo 2009/2010) e os seus objectivos (ver quadro 5).

Na apreciação do quadro, parece evidente que a Autarquia X tem projectos de várias divisões e departamentos, com intencionalidade clara de responder às necessidades das escolas, colocando à sua disposição recursos que, por ventura, apenas ela pode mobilizar, extravasando largamente as competências e atribuições que a lei determina.

Projectos Educativos Municipais	Descrição / Objectivos
<p>Plano de Desenvolvimento do Xadrez</p>	<p>O Plano de Desenvolvimento do Xadrez (PDX) do Concelho X é o resultado de um protocolo entre a Câmara e o Clube de Xadrez que visa o desenvolvimento da modalidade em todo o Concelho, por intermédio da formação que é prestada em várias escolas do Concelho. A intervenção nas escolas de 1º CEB tem por objectivo ensinar a pensar, oferecendo valiosos recursos aplicáveis a qualquer processo educativo.</p>

Projecto Educativo Municipal	Projecto Educativo Municipal, construído pelos parceiros educativos, com o objectivo de promover saberes, sentimentos, sensibilidades, e igualdade nas escolas. Através deste projecto pretende-se facilitar o encontro com toda a comunidade educativa, num cenário bem diferente do habitual, exterior à própria escola e às suas rotinas.
Cidades Educadoras	Tem como principal objectivo promover a troca e partilha de boas práticas educativas, pretendendo imprimir nestas uma consciencialização e uma transversalidade ao projectar algo para a cidade, o que faz desta uma cidade educadora.
Mostra de actividades pedagógicas	Mostra-se a diversidade de actividades da comunidade educativa e as relações existentes, consolidando-se as parcerias e a cooperação permanentes existentes. O objectivo é criar melhores condições para aprofundar esta cooperação, de forma a promover, cada vez mais, a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento integrado e sustentado do concelho.
A cultura e as escolas	Em 2009, foi formalizado o Serviço Educativo de Cultura e Património, procurando-se uma educação pelas artes e uma ponte entre o passado e o futuro, através da apreensão de uma forma pedagógica de conteúdos de cariz histórico e museológico. Neste sentido, criou-se um auditório júnior com um conjunto de iniciativas dedicadas a crianças em idade escolar, nas áreas de Teatro, Música, Dança e Artes Plásticas e, em paralelo, Ateliers de Verão, de forma a ocupar as crianças com entretenimento e aprendizagem.
Histórias “Vivas” no 25 de Abril	A autarquia convida uma série de munícipes que viveram o 25 de Abril no concelho, para relatarem nas escolas de 1º CEB, a experiência vivida nesta época.
Extensão Educativa do Arquivo Municipal nas escolas	A Extensão educativa do Arquivo Municipal tem como objectivo levar as crianças e jovens ao Arquivo e divulgar os fundos documentais, levando informação sobre o passado do concelho X contado pelos documentos. Desta forma, desenvolvem-se várias actividades com o intuito de sensibilizar a população escolar para os cuidados a ter com os livros e documentos antigos, a importância de se salvaguardar a informação e como o conhecimento desses documentos antigos é essencial para se conhecer melhor o nosso passado.
A Universidade da Terceira Idade nas escolas de 1º CEB	Resposta social a uma população activa, com experiências de vida muito rica e com uma forte tradição de participação na vida da cidade que difunde, juntos dos alunos de 1º CEB, tradições e costumes, preserva valores e incentiva à leitura.
Centro de Educação Ambiental da Autarquia X	Actividades dirigidas à comunidade educativa, instituições e associações concebendo e implementando acções de educação e sensibilização ambiental junto da população, promovendo uma consciência ambiental crítica e a adopção de comportamentos ecológicos. Dar a conhecer a mata e os rios do concelho, e promover a sua preservação através da vivência e partilha de experiências de carácter ambiental.
Reciclagem nas escolas	Projecto da responsabilidade da Divisão de Sustentabilidade Ambiental, destinado à Separação de Resíduos nas escolas do concelho, esclarecendo e incentivando as crianças a encaminhar resíduos para a reciclagem. A implementação deste projecto inclui a cedência de ecopontos para todas as escolas concelhias, com forte campanha de divulgação e dinamização de acções.
O Mercado e as escolas	Este espaço está integrado no mercado municipal e tem como temática enquadrar-se na sensibilização do gosto pelos legumes e frutas e dar a conhecer a origem dos produtos alimentares.

Campos de Férias	Os Campos de Férias são destinados a crianças em idade escolar, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. As actividades têm como tema central a protecção do meio ambiente e são acompanhadas por um grupo de monitores especializados. São dinamizadas diversas actividades temáticas ao ar livre, ateliês que apelam à criatividade das crianças e muito mais.
Centro de Informação Autárquico ao Consumidor	Este centro estabelece laços importantes com várias entidades, para promover a formação do cidadão consumidor. O trabalho com as escolas é a sua prioridade, concretizado pelo Plano de Actividades.
Obesidade Infantil	No sentido de dar um contributo, nomeadamente, para a prevenção e sensibilização desta realidade a Câmara Municipal X aderiu a um projecto europeu, que aborda esta temática de forma directa, através de iniciativas nas escolas, envolvendo as crianças dos vários níveis de ensino, desde os 4 aos 16 anos de idade. Pretende-se que as crianças que vivenciam este programa influenciem positivamente a comunidade onde se inserem, contribuindo para uma postura de maior respeito para com a sua saúde e bem-estar.

Quadro 5

Projectos Educativos da Autarquia X no período da investigação (Do ano lectivo 2006/2007 até ao ano Lectivo 2009/2010)

Com uma perspectiva global da cidade e dos cidadãos; com legitimidade democrática para a representar e com capacidade técnica de suporte na operacionalização de tais projectos, a Autarquia X também se envolveu na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, com as razões que serão seguidamente analisadas.

Capítulo 2

A Autarquia X enquanto Entidade Promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Atendendo a que implementação do projecto das Actividades de Enriquecimento Curricular, exigiu às escolas de 1ºCEB a planificação e organização as AEC em parceria obrigatória com uma entidade promotora, mediante a celebração de um acordo de colaboração apresenta-se, neste capítulo, as razões que promoveram o envolvimento da Autarquia X no projecto das AEC, a articulação realizada entre autarquia e escolas, as dinâmicas locais estabelecidas e a perspectiva da amostra entrevistada e respondentes ao inquérito, quanto à adesão das famílias concelhias ao projecto das AEC.

1. A Autarquia X, entidade promotora das AEC. Justificação.

O técnico autárquico responsável pelo projecto das AEC mostrou-se bastante crítico “ desde o inicio, estive presente em várias reuniões com a Vereadora e os responsáveis pelos agrupamentos, e ficou sempre claro que o executivo da câmara era contra a aplicação deste modelo” (E1, linha 76-78) argumentando que “ ...o modelo não se aplica a todos os alunos da turma, é discriminatório” (E1, linha 78) e que acompanha, tal como referiu a Vereadora “(...)um conceito de escola que nós não partilhamos, achamos que desvaloriza a formação integral das crianças, é contra o princípio da universalidade do ensino, pois nem todas as crianças estão inscritas neste projecto...” (E2, linhas 264 – 267)

A mesma dimensão de análise é expressa em reunião da autarquia, quando se escreve “ consideramos que este programa, não privilegia a dimensão local, as comunidades e os territórios, (...) visa impor à escola uma missão que esta não pode, nem consegue assumir (...) numa política de progressiva desagregação do principio da universalidade”” (acta de 2 de Agosto de 2006).

Não obstante, a Autarquia X aceitou ser entidade promotora, segundo o técnico autárquico responsável “para responder e corresponder às necessidades e às vontades dos vários agrupamentos” (E1, linha 71). Clarificou-se ainda no decorrer da entrevista com a Vereadora que o executivo Político não é “ nada, nada contra o enriquecimento em si” (E2, linha 379) mas o modelo não está bem conseguido, colocando em causa a universalidade do ensino “deixámos, portanto, de ter um ensino universal, para se passar a ter uma coisa, só para aqueles que as famílias decidiram que as crianças deveriam ter.” (E2, linhas 249-250).

Contudo, mercê das solicitações dos agrupamentos e fruto do bom relacionamento mantido entre escolas e autarquia, ao longo dos anos, o técnico autárquico responsável pelo projecto das AEC admite que *“a autarquia aceitou ser entidade promotora porque os próprios agrupamentos tiveram algum receio em avançar sozinhos para uma “coisa” nova; outros manifestaram dificuldade em arranjar parceiros com alguma credibilidade. Daí a autarquia ter assumido o papel de entidade promotora”* (E1, linhas 72-75); *“(...)foi muito para socorrer os nossos agrupamentos que avançámos com este projecto.”* (E1, linha 318).

A mesma ideia de receio por parte do desconhecido e a assunção de novos desafios às escolas, foi salientada pela Vereadora: *“nós trabalhamos muito directamente com os agrupamentos de escolas do nosso concelho e fomos entidade promotora apenas por solicitação deles. O despacho saiu em Junho mas para implementar em Setembro e, portanto, as escolas sentiram-se incapazes.... Recorreram à autarquia porque era, provavelmente, a única instância com maior capacidade de organizar e implementar um projecto destes em apenas três meses.”* (E2, linhas 311- 315)

Neste sentido, a Autarquia X garantiu o processo de candidatura do projecto das AEC, nos primeiros anos da sua implementação (2006/2007 e 2007/2008), coligindo os dados necessários dos diversos parceiros locais envolvidos, para as 18 escolas de 1º CEB existentes no concelho.

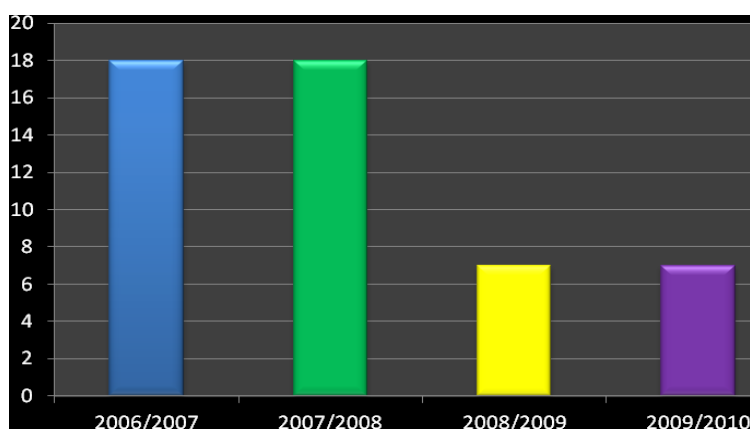


Gráfico 4

Número de escolas de 1º CEB, por ano lectivo, com o projecto das AEC a ser desenvolvido pela Autarquia X.

Pela análise do gráfico 4 pode constatar-se que o envolvimento da Autarquia X, ao longo dos anos lectivos, reduziu substancialmente. O próprio responsável autárquico da gestão deste projecto adverte que *“neste ano lectivo, só estamos a trabalhar com metade dos agrupamentos do concelho. Ou seja, por opção dos agrupamentos tem existido um desvincular*

à autarquia.” (E1, linhas 96–97). “*Tudo está mais calmo e mais conhecido e os agrupamentos progressivamente vão assumindo a responsabilidade sozinhos, já que as AEC, na sua escola são de carácter obrigatório*” (E1,linhas 107-109). O mesmo é elencado pela Vereadora “*foi por autonomia e opção dos agrupamentos que nós temos vindo a deixar de ser entidade promotora*” (E2,linhas 330-332).

Todavia, ainda que segundo o normativo, apenas possam ser entidades promotoras do projecto as autarquias locais, associações de pais, instituições particulares de solidariedade social e agrupamentos de escola, as empresas privadas de gestão e implementação das AEC surgem no concelho X, contratualizadas pelas entidades promotoras que celebraram o contrato de colaboração com o Ministério. Esta espécie de modalidade de *outsourcing* cuja definição designa a acção que existe por parte de uma organização/entidade em obter serviços especializados fora da mesma organização/entidade, está fortemente ligada à ideia de contratação de serviços.

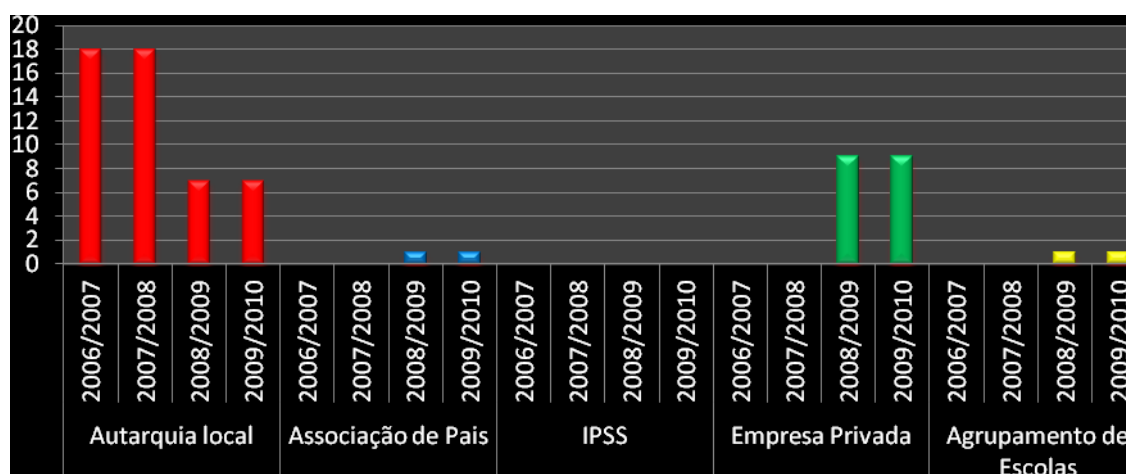


Gráfico 5

Entidades promotoras das AEC no Concelho X, ao longo do período em estudo.

Nesta análise de desvinculação à Autarquia X, o responsável autárquico entrevistado admite ainda que “ *nós, em termos de implementação, tivemos dificuldade em atender – especialmente no primeiro ano de gestão – ao número de escolas que tínhamos de chegar*” (E1, linha 93-95) e, ao contrário daquilo que autarquia poderia beneficiar tendo um papel activo no campo “curricular”, garante que “*(...) a autarquia continua disponível para deixar de ser entidade promotora assim que os agrupamentos decidirem que podem avançar sozinhos*”. (E1, linhas 91-92)

A salientar uma ideia semelhante, a Vereadora afirma que “*somos muito críticos à implementação destas actividades*” (E2, linha 257) “*fazemos, de facto, este enriquecimento curricular nas escolas de 1º CEB mas, não somos defensores deste modelo.*” (E2, linhas 268-269). Preocupa-se, por isso, com outra questão despoletada na implementação do projecto das AEC e que justifica, em última instância, a autarquia continuar a manter-se como entidade promotora: “*Há alturas em que penso que as AEC são um primeiro passo para a privatização da Escola Pública. Efectivamente, a quantidade de empresas que ultimamente têm surgido no mercado como oferta para estas actividades nas escolas, tem sido muita...*” (E2, linhas 269-272).

Esta preocupação já tinha sido similarmente manifestada em reunião de câmara, após a publicação da legislação de suporte em 2006:“ (...) *insere-se numa estratégia de desresponsabilização por parte do Estado, podendo favorecer desta forma a privatização de sectores da educação e eventualmente o próprio sistema educativo*” (acta de reunião de câmara, 2/08/2006). Neste propósito, vale a pena observar o gráfico seguinte:

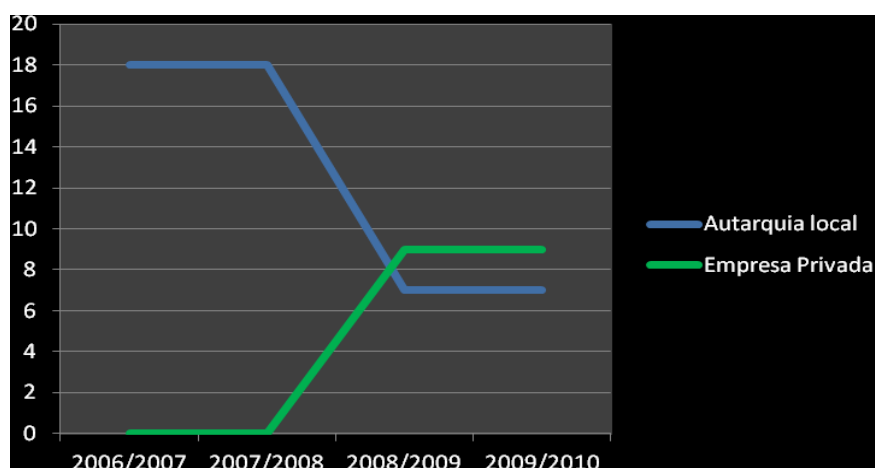


Gráfico 6

Comparação do número de escolas a desenvolverem o projecto das AEC com a Autarquia X e com empresas privadas de gestão e implementação das AEC.

É neste contexto, que a Autarquia X desaprova a inserção de empresas privadas para o fornecimento de um serviço educativo desta natureza, enquanto empresas contratualizadas pelos próprios agrupamentos de escola ou associações de pais para prestar este serviço educativo às escolas. É, por esta razão que no ponto 5, da acta de reunião de câmara datada de 2 de Agosto de 2006, surge que “*este programa favorece a privatização do sistema ao estimular a entrada de empresas no espaço escolar e na esfera pedagógica, sem qualquer garantia de qualidade*”.

A Vereadora alega ainda que o poder local reúne condições e experiência para assumir uma intervenção mais alargada no domínio educativo, conquanto sejam assegurados os meios necessários em prol de uma escola pública eficaz, nomeadamente, em matéria financeira: “(...) ninguém imagina os custos que estavam associados a este enriquecimento curricular, pois havia transportes a circular, horário de piscinas a respeitar e que não poderia ser alugada e utilizada por outros municípios, todos os custos eram respeitados mas, no entanto, nunca foi isto que determinou a nossa acção... Em nenhum momento se pensou em terminar com a promoção das AEC por razões monetárias. De qualquer forma, a realidade é que subjacente a este enriquecimento havia muitos custos e os próprios agrupamentos conheciam e reconheciam a complexidade deste modelo”. (E2, linhas 324-330).

Do lado das escolas de 1º CEB, os resultados encontrados através da aplicação dos questionários, confirmam que a conclusão de contratos de colaboração com a Autarquia X espelha a falta de meios materiais e problemas com os recursos humanos, entre outros:

Recursos Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Q1 – “Pouco material fornecido, necessário ao desenvolvimento das aulas”.
Professores das AEC	<ul style="list-style-type: none"> • Q1 – “Alguns problemas na substituição de professores das AEC”. • Q5- “ Como a Autarquia era responsável por todo o concelho, as AEC funcionaram com bastantes problemas. Numa tentativa de melhorar, essencialmente, o problema da assiduidade dos professores das AEC, mudámos de entidade promotora”.
Adequação das AEC às necessidades das escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Q9 – “ Início tardio ”. • Q6 – “ Teve a ver com a política do Agrupamento”. • Q16- “ Falta de qualidade”.

Quadro 6

Razões apresentadas pelos Coordenadores de Escola de 1º CEB, quanto à cessação do contrato de colaboração do projecto das AEC com a Autarquia X.

No seguimento da informação recolhida através dos questionários, os coordenadores de escola, reconhecem que tem havido progressos, por parte da Autarquia X, na forma como geriu e gere o projecto das AEC. A avaliação conjunta desta política educativa, ao longo da implementação do projecto, forneceu pistas às escolas, à autarquia, aos docentes e até aos próprios encarregados de educação, no sentido de se realizarem melhorias e uma permanente procura de sucesso.

2 . Articulação da Autarquia X com as escolas de 1º CEB na implementação das AEC

Nos pressupostos enunciados no normativo que sustenta a criação das AEC refere-se que, se possível, as AEC devem começar em simultâneo com o início das actividades curriculares no 1º CEB. Assim, uma atempada organização pedagógica e logística e um ambiente de colaboração e articulação constante entre os diferentes intervenientes no processo, reveste-se de particular importância.

O projecto das AEC acarretou muitas alterações nas dinâmicas das escolas e talvez por isso, se justifique a articulação regular e contínua expressa nos inquéritos realizados aos Coordenadores de Escola:

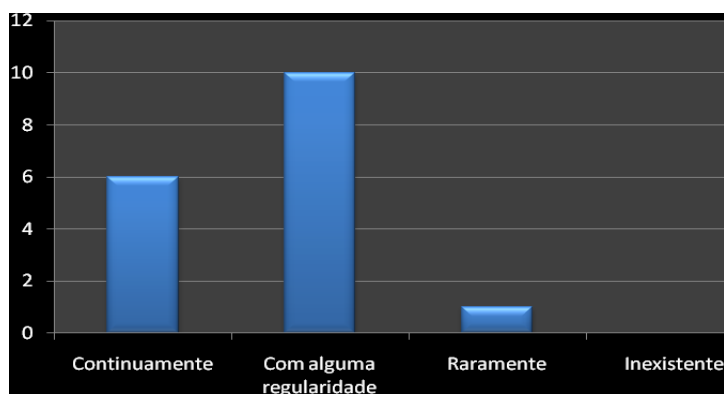


Gráfico 7

Articulação praticada entre escolas de 1º CEB e Autarquia X.

Regista-se ainda nos questionários, que a articulação é variável, englobando contactos presenciais (reuniões periódicas e extraordinárias), contactos telefónicos e ainda o recurso às tecnologias de informação e comunicação (correio electrónico).

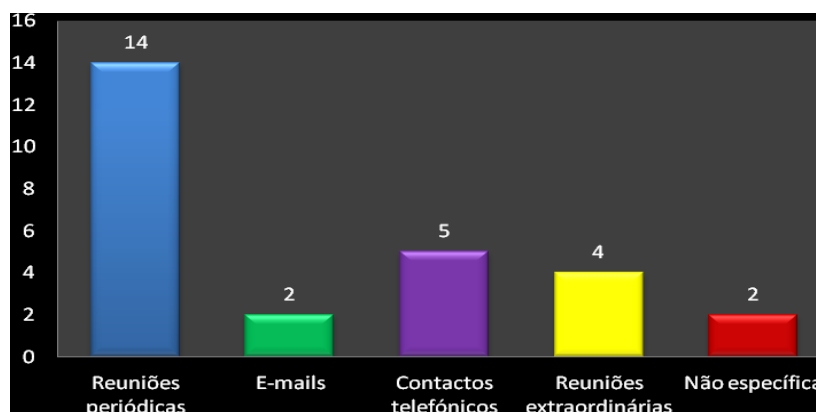


Gráfico 8

Modelos de funcionamento usados na articulação entre escolas de 1º CEB e Autarquia X.

O técnico autárquico, através da entrevista realizada confirma estes dados, dando nota que *“há reuniões trimestrais, para se realizarem relatórios do desenvolvimento dos períodos escolares”* (E1, linhas 184-185) e salienta as necessidades sentidas para a realização de reuniões extraordinárias: *“... têm sido as necessidades que os agrupamentos nos transmitem, que nos levam a solicitar mais reuniões. Sempre que possível, avançamos para reuniões para haver mais cooperação entre todos. Destas reuniões saem sempre contributos essenciais para o sucesso das AEC. Temos conseguido”*. (E1, linhas 286-289).

Considerando também os dados expressos na entrevista à Vereadora, confirma-se que o projecto das AEC se encontra bem articulado e agilizado identificando-se, com rigor, o interlocutor responsável por parte da Autarquia X: *“o actual responsável pela gestão das AEC tem sido sempre, o braço direito, esquerdo e a própria cabeça...Foi ele que idealizou o desenho das AEC, e o discutiu com os agrupamentos e mais tarde comigo. Em termos gerais, discutiu inicialmente com os agrupamentos para perceber se eram estas as suas necessidades, se era este o rumo que queriam tomar. Foi sempre um trabalho muito colectivo...”* (E2,linhas 356-360).

Os Coordenadores de Escola quando questionados sobre: *Considera que esta articulação pode ser melhorada?*, admitem que poderá existir uma melhoria ao nível pedagógico, ao nível técnico, ao nível da articulação com os pais e também ao nível da definição inicial do projecto.

Articulação Pedagógica	Articulação com os pais	Articulação Técnica	Participação na definição e implementação das AEC	Não se aplica
<p>“Melhorar a articulação pedagógica com os professores titulares e de departamento”. (Q13)</p> <p>“ Reuniões mais frequentes com os professores titulares de turma” (Q17)</p>	<p>“Reuniões com os pais que, por vezes, nem conhecem os professores das AEC”.(Q8)</p> <p>“ Reuniões periódicas com os pais”. (Q3)</p>	<p>“ Maior contacto com o coordenador” (Q2)</p>	<p>“ Se a organização inicial for feita com a presença do Coordenador de Escola e Coordenador das AEC e Direcção do Agrupamento”. (Q14)</p>	<p>“No nosso caso não, porque contactamos bastante e articulamos”. (Q9)</p>

Quadro 7

Melhorias a realizar na articulação do projecto das AEC, entre as escolas de 1º CEB e a Autarquia X.

3. As dinâmicas locais na implementação do projecto

Tanto a Vereadora da Autarquia X, como o técnico autárquico responsável pela gestão das AEC, apresentam uma intenção clara de pensar as escolas no seu contexto local, radicando a participação de múltiplos actores locais, em articulação e estreita parceria, favorecendo a descentralização das políticas educativas relativamente a:

- maior conhecimento, acompanhamento e proximidade da realidade local:

“O professor [responsável autárquico pela gestão do projecto] , com base nas experiências que tinha foi fazendo propostas, foi dizendo que não queria entidades privadas a trabalharem nas AEC e que achava que o próprio concelho tinha tudo o que precisava.” (E2; linhas 360-362)

- maior capacidade de resposta e colmatar as falhas existentes:

“... no concelho tínhamos condições para avançar com outras actividades também aconselhadas pelo despacho, fomos aproveitar com a Expressão Plástica e a Expressão Dramática, em regime de semestres.” (E1; linhas 119-121)

- maior interacção com o meio:

“Temos trabalhado com várias associações que são, digamos, as entidades mais representativas na área específica aqui no concelho. Por exemplo, na Expressão Dramática, é o Arte X que tem escola de teatro, uma companhia de teatro que nos auxilia na contratação e selecção de docentes nesta área. É a associação, nesta área, com maior expressão e mais experiencia aqui no concelho. Na Expressão Plástica, trabalhamos em parceria com a Plástica X, pelas mesmas razões. Depois, na Actividade Desportiva temos a Associação de Professores de Educação Física do concelho X. Na área da música, começámos a trabalhar com uma entidade pública que tivesse a valência de escola, que é a Escola X, ligada à Cooperativa operária do X. (E1; linhas 161-170)

- preservação da identidade e cultura locais:

“Nós temos um concelho com um rico movimento associativo... Temos formação reconhecida na área do teatro, na área da música e na área das artes plásticas.. (E2, linhas 335-336.)

- melhoria da qualidade de vida:

“(...)podem servir as necessidades de várias famílias e para algumas crianças (...)são, na realidade, o único enriquecimento que têm no início da sua vida escolar. É aqui que acredito que esse trabalho vale a pena!” (E1, linhas 292-294)

- rentabilização de recursos:

“ Trabalhámos sempre e propusemos a parceria com cada um deles. São eles que têm a coordenação pedagógica de cada área de enriquecimento; têm autonomia para isso, pois não é uma autarquia que tem sabedoria para dizer e opinar sobre competências específicas de cada área. Por exemplo, não sei qual será o melhor instrumento e o tipo de música a promover junto de crianças de 1º CEB? Nós não somos pedagogos... Cá está a parceria e a Educação a afirmar-se!” (E2; linhas 335-344)

Na consequência destas afirmações, evidencia-se um desejo da descentralização da educação, exigindo processos de construção ou afirmação de identidades locais, dinâmicos e partilhados pelos intervenientes directos que, *quiçá*, apontam para a promoção do desenvolvimento local da Autarquia X. Na realidade, a autarquia procurou (durante os dois primeiros anos de implementação do projecto em todas as escolas do concelho) e procura (com as escolas que mantêm o contrato de colaboração do projecto das AEC) rentabilizar e articular os actores e recursos locais, tendo em vista os proveitos mútuos que daí advêm. Ainda que tenha actuado, durante dois anos lectivos consecutivos (2006/2007 e 2007/2008) como única entidade promotora no concelho X, ela não é, na sua essência, a principal promotora. Tudo passou (e passa) por uma concertação de esforços e de parcerias entre diversas instituições, de forma a estimular a participação cívica e uma responsabilidade partilhada. Estas afirmações são, de resto, concordantes, com o registo deste tema na Carta Educativa do Concelho X, onde se lê que as acções *“correspondem a um processo e produto que contam com a participação activa dos actores e agentes educativos locais, traduzindo a realidade da política educativa local e as propostas de resposta que se perspectivam e consideram imprescindíveis para o futuro da Educação no Concelho”* (2008:2) e com a visão dada pelos inquéritos preenchidos. Metade dos inquiridos assume que a constituição das parcerias locais na implementação das AEC é adequada, 5% aponta que é muito adequada e 28% menciona que é pouco adequado. O registo dos 17% (não se aplica), reportam-se a escolas em que o projecto das AEC já se desvinculou da Autarquia X. Recorrendo, tais escolas a contratos de colaboração com empresas privadas de gestão das AEC a constituição de parcerias locais, não se aplica.

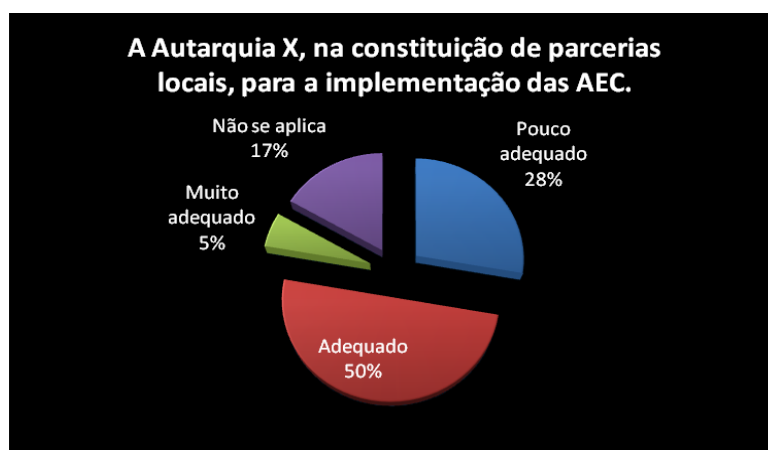


Gráfico 9

Perspectiva dos Coordenadores de Escola, quanto à adequabilidade de constituição de parcerias locais da Autarquia X, no projecto de implementação das AEC.

4. Adesão das famílias ao Projecto das AEC, no Concelho X

Neste estudo de caso, fica patente na entrevista ao técnico da Autarquia X que a adesão ao projecto é elevada “a ideia que nós temos é que esta aderência andarà na ordem dos 70% / 80% no total das escolas do concelho” (E1,linhas 192-193), situando-se, segundo os dados revelados pelos questionários, entre o muito forte (mais de 80% dos alunos da escola) e o forte (entre 50% a 79% dos alunos da escola), no último ano lectivo.

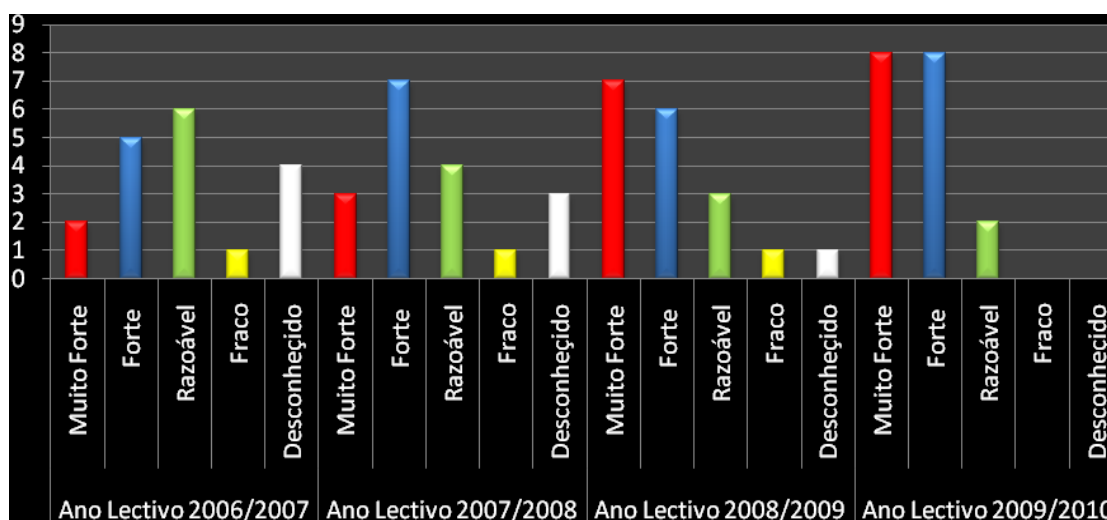


Gráfico 10

Por anos lectivos, grau de adesão das famílias ao projecto das AEC, perspectivado nos questionários aplicados aos Coordenadores de Escolas de 1º CEB

Para a Vereadora esta situação poderá ser explicada tendo em conta a realidade da população local: “hoje, temos 60% das pessoas que vivem no concelho X a trabalhar fora (...) as pessoas perdem muito tempo em transportes, mesmo as pessoas que vão de carro, é muito tempo fora do concelho, o que naturalmente implica que estejam pouco tempo com os filhos” (E2, linha 109-112) e, por esse motivo, necessitam de ocupar o tempo dos seus educandos. Com o acento tónico na igualdade de oportunidades que tais AEC promovem, a elevada taxa de adesão é ainda justificada por o outro entrevistado como “(...) quem procura e frequenta as AEC, são as famílias que têm mais dificuldade em termos financeiros e que não recorrem a serviços particulares (ATL, colégios, Centros de Estudo, etc). Por isso, acham que o menino está melhor na escola do que em casa sozinho ou na rua.” (E1; linhas 206-209). Expressa-se, portanto, uma maior igualdade no acesso às AEC, anteriormente reservadas a uma fatia da população que tinha possibilidades de pagar as actividades de tempos livres.

A relação - adesão do projecto e natureza gratuita do mesmo - é também sentida nos questionários, manifestando os Coordenadores de Escola um elevado grau de concordância quanto à aderência dos alunos nas AEC e a sua gratuidade.



Gráfico 11

Grau de concordância manifestado pelos Coordenadores de Escola na relação adesão ao projecto das AEC e gratuidade do mesmo.

No que toca ao número de alunos a frequentar as AEC, resultante das aprendizagens/enriquecimento que as mesmas promovem, 4 responsáveis pelas escolas de 1º CEB assumem uma plena concordância, diante de 11 que apenas concordam em parte e 4 respondentes que discordam de tal afirmação.

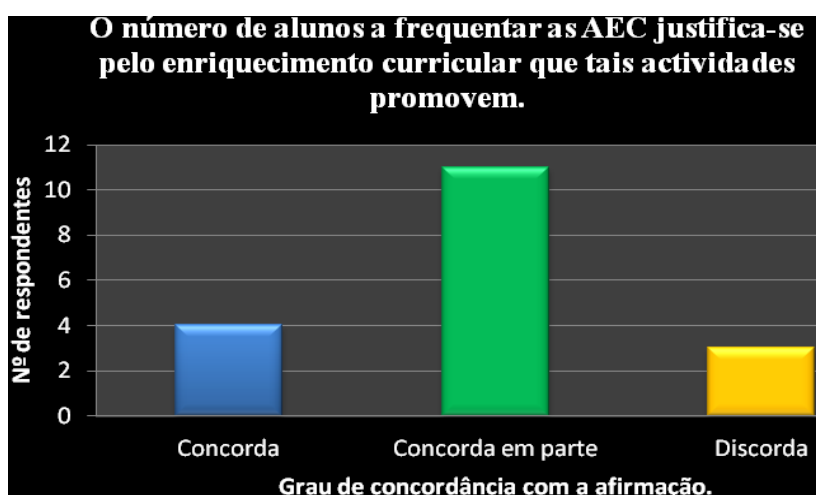


Gráfico 12

Grau de concordância manifestado pelos Coordenadores de Escola na relação adesão ao projecto das AEC e enriquecimento curricular que promove.

Capítulo 3

A operacionalização das Actividades de Enriquecimento Curricular

Neste capítulo apresenta-se a oferta e o funcionamento geral das AEC, tendo como entidade promotora, a Autarquia X. Porém, por se admitir que nenhum normativo, à partida, pode abarcar a potencial e imprevisível diversidade do contexto e do público escolar, a operacionalização das mesmas favorece também a apresentação e análise de dados sobre dificuldades e constrangimentos sentidos pelos entrevistados e respondentes, quanto à sua operacionalização. Termina-se o capítulo, dando ênfase aos mecanismos de ajuste que devem estar mais próximos dos locais, mais perto da informação e das necessidades reais, perspectivando-se futuras concepções sobre o funcionamento e operacionalização das AEC.

1. A oferta e o funcionamento das AEC, no contexto da Autarquia X

Apesar da intervenção do Estado apelar, aparentemente, para iniciativas de desenvolvimento local, com recurso à comunidade local, normativamente, cria obstáculos para o desenvolvimento dessas mesmas iniciativas. No contexto desta medida de política educativa, definiram-se as linhas de orientação e as finalidades deste projecto de uma forma contraproducente ao nível das especificidades locais; deliberando-se tempos de leccionação, actividades e financiamentos: *“poder-se-ia dar espaço às especificidades de cada escola, às necessidades de cada escola mas.... acaba por ser uma generalização de actividades, de norte a sul do país, que não funcionam e nem fazem sentido em algumas comunidades educativas.”* (E1; linhas 303-306)

Assim sendo, a oferta das AEC¹⁰ no concelho X é, na grande maioria, coincidente com o regulamento que as implementa, condensada nas áreas vinculadas pelos pacotes de financiamento. No regulamento de acesso ao financiamento do programa (artigo 3, Despacho nº 12591/2006) foi atribuído um custo anual por aluno, que actualmente comporta os valores referenciados no Despacho número 8683/2011, de 28 de Junho:

- a) Ensino do inglês, ensino da música e actividade física e desportiva — € 262,5;
- b) Ensino do inglês e mais duas actividades de enriquecimento curricular — € 190;

¹⁰ Sempre que seja necessário substituir uma actividade, alterar o seu horário ou o seu local de funcionamento ou mesmo incluir outra actividade de enriquecimento curricular, as escolas devem dar conhecimento à respectiva Direcção Regional. In CIRCULAR Nº 6/DGIDC/2010

c) Ensino do inglês e mais uma actividade de enriquecimento curricular — € 135;

d) Ensino do inglês — € 100

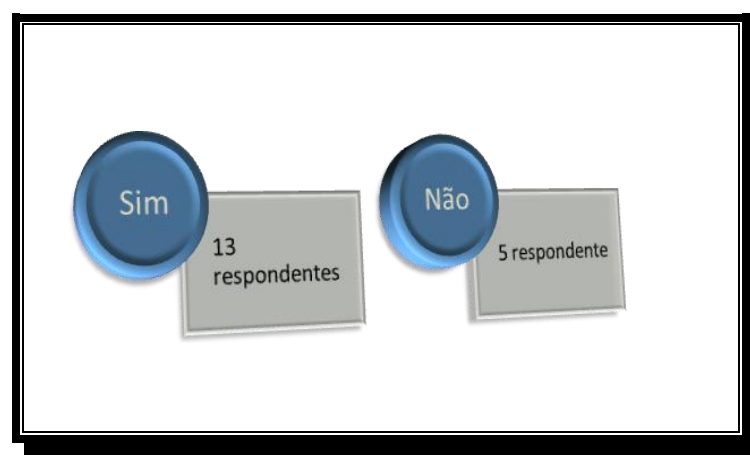
Por esta razão, a visão dada pela Autarquia X, na pessoa do responsável do projecto, adianta que a oferta das AEC, justifica-se pelo enriquecimento específico do Ensino do Inglês, já que as restantes, nomeadamente, a área destinada a actividades físico/desportivas, a expressão musical, a expressão dramática e o estudo acompanhado já estavam contempladas no currículo de 1ºCEB: *“Eu penso, aliás que se nas AEC, não existisse o Ensino do Inglês, o número de frequência dos alunos ainda era menor, reduzia drasticamente.”* (E1,linhas 216-217) *“Até pela forma como foi apresentado, à população nacional, comparativamente com as restantes áreas. Teve uma relevância sempre maior... O próprio despacho valoriza nitidamente o Ensino do Inglês. É a grande prioridade, em termos de horas (tempos) e até de financiamento! O financiamento privilegia o Ensino do Inglês e isso foi interiorizado pelas famílias...”* (E1, linhas 220-223)

Neste cenário de compartimentação financeira e concomitantemente de definição estrita de tempos de duração semanal, as AEC proporcionam uma homogeneização nacional, conseguindo a Autarquia X uma diversificação acrescida no seu contexto local, com a introdução [e continuação no concelho] do projecto do xadrez, como relata a Vereadora: *“Mais tarde, fizemos uma exposição à DREL (Direcção Regional de Educação de Lisboa) a explicar o conceito e o enquadramento do projecto [do xadrez] e lá se conseguiu implementar, ou melhor, continuar com o xadrez em algumas escolas. Mas, nesse período, perdemos muitos alunos pois não se tinham inscrito nas AEC e, por essa razão, terminaram com a sua experiência no xadrez...”* (E2,linhas 291-295)

Ano Lectivo 2006/2007	Ano Lectivo 2007/2008
Apoio ao Estudo Ensino do Inglês Actividade Física e Desportiva Ensino da Música Expressões Artísticas Xadrez	Apoio ao Estudo Ensino do Inglês Actividade Física e Desportiva Ensino da Música Expressões Artísticas Xadrez
Ano Lectivo 2008/2009	Ano Lectivo 2009/2010
Apoio ao Estudo Ensino do Inglês Actividade Física e Desportiva Ensino da Música Expressões Artísticas Xadrez e Natação (só para as escolas onde a Autarquia X é entidade promotora)	Apoio ao Estudo Ensino do Inglês Actividade Física e Desportiva Ensino da Música Expressões Artísticas Xadrez e Natação (só para as escolas onde a Autarquia X é entidade promotora)

Quadro 8 - Quadro resumo da oferta das AEC, no concelho X, por ano lectivo.

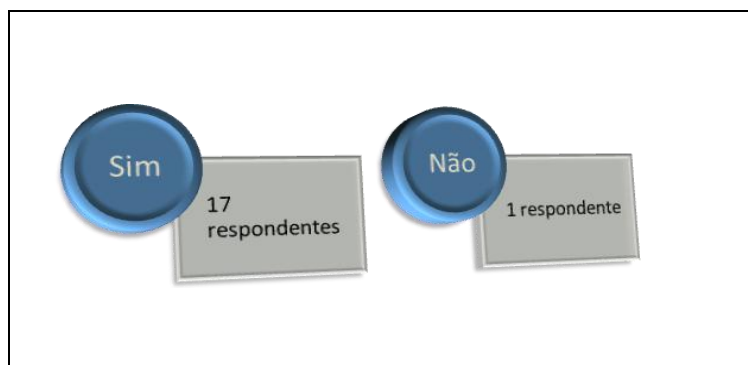
Globalmente poder-se-á dizer que a oferta traduz a efectiva centralização do sistema educativo, com um misto de autorização para se incluir outras actividades solicitadas pela Autarquia X, nas escolas onde a mesma continua a ser entidade promotora. Assim, 72,2% dos dados provenientes dos inquéritos correspondente, a 13 coordenadores de escola, afirmam que a escola foi consultada na escolha desta oferta, justificando que “a oferta foi apresentada” (Q4) e que “foram ouvidas as sugestões das Actividades fornecidas pelo Ministério de Educação” (Q5). Cinco respondentes admitem que a escola não foi consultada.



Quadro 9

A escola foi consultada na escolha das AEC a desenvolver?
Questão colocada aos Coordenadores de escolas de 1ºCEB.

Ainda no âmbito da oferta, houve claramente a filosofia da Autarquia X, tornar as escolas concelhias mais capazes de produzir mudanças qualificativas, que integrem a heterogeneidade de saberes, de vivências e de culturas baseadas no local, manifestando o responsável técnico pelas AEC que: “*a nossa posição é que de facto, deveria haver mais liberdade na escolha das actividades porque as realidades são muito diferentes de escolas para escola e as necessidades das crianças, claro que também*”. (E1, linhas 84-86) Assim, na acção educativa conseguida pela Autarquia X, inclui-se a noção de terriotrializar, ou seja, moldar as actividades segundo a tradição e as particularidades do concelho, rico do ponto de vista do desporto (natação) e do associativismo (xadrez). Por essa razão, expressa-se pelos Coordenadores de Escolas, no quadro 10, que a Autarquia X se preocupou, mesmo no âmbito restrito que a legislação das AEC aponta, em atender às necessidades e realidades das escolas.

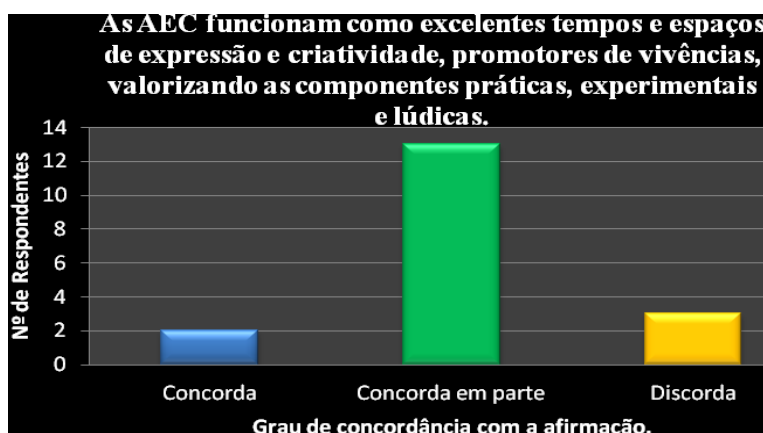
**Quadro 10**

As AEC foram seleccionadas com a entidade promotora de acordo com as necessidades e realidades das escolas?

Questão colocada aos Coordenadores de escolas de 1ºCEB.

Na mesma dimensão de análise, o técnico autárquico ilustra que “ *por um lado apela-se ao Projecto Educativo de Escola, a uma resposta efectiva às suas necessidades mas por outro, há um maior financiamento para actividades iguais para todo o concelho e país, é isso! É isso, definitivamente. E esse apelo ao PE acaba por não resultar.*” (E1, linhas 131-134) “*Estou convencidíssimo que mesmo aqueles agrupamentos que deixaram de trabalhar connosco, que tinham ideias, de resposta à reais necessidades dos alunos e das suas comunidades, que não avançaram... Acabam por fazer e propor as mesmas AEC que nós...Poderá, eventualmente surgir uma actividade mais apelativa em termos de famílias mas, lá está... O financiamento dado pelo ME, não deixará abertura para mais.*” (E1, linhas 312-317)

Quanto ao funcionamento geral, de acordo com a percepção dos respondentes inquiridos, regista-se que as AEC permitem excelentes tempos de expressão e criatividade.

**Gráfico 13**

Grau de concordância dos Coordenadores de escolas de 1º CEB, quanto ao funcionamento das AEC como espaços de expressão e criatividade.

Na leitura da vereadora, admite-se que as AEC ainda não espelham nas famílias o real desenvolvimento que podem proporcionar; *“muitas das vezes, os avós porque sentem necessidade de estar com os meninos vão busca-los mais cedo e as crianças não são assíduas a estas actividades, a própria família, pai e mãe inclusive, não dão importância às matérias e competências associadas a estas actividades, enfim....”* (E2, linhas 254-257)

Os coordenadores de escola, quando confrontados com a afirmação que procura perceber se o funcionamento geral das AEC está subordinado ao modelo formal escolar, acreditam que sim, antevendo que a natureza estruturante das mesmas podem conduzir a uma hiper escolarização da vida dos alunos.

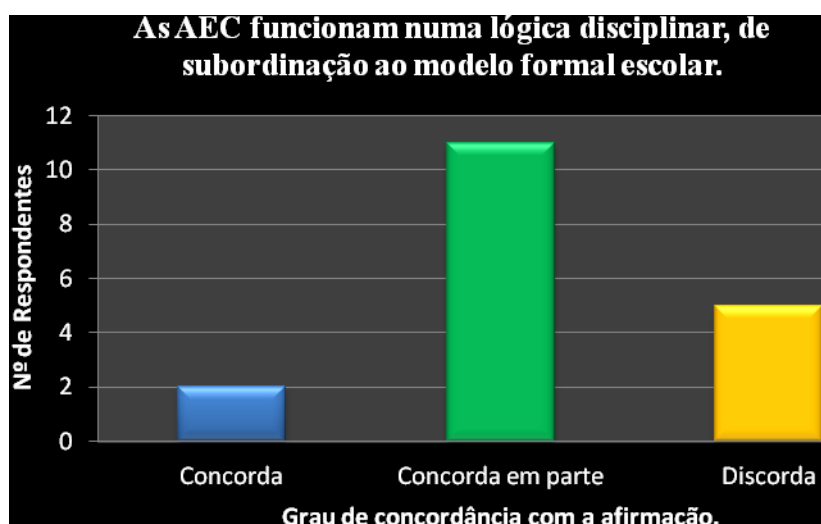


Gráfico 14

Grau de concordância manifestado pelos Coordenadores de Escola em relação ao funcionamento das AEC, subordinado ao modelo escolar.

Para o técnico autárquico entrevistado, esta escolarização tem exigido a necessidade de incluir avaliações trimestrais realizadas aos alunos e entregues ao Encarregados de Educação, nos períodos de avaliação: *“...achamos importante fazer as avaliações para reforçar o papel das AEC, como trabalho sério, desenvolvido por profissionais da área... Se não fosse assim, as famílias não teriam qualquer feedback sobre o desempenho dos seus filhos nestas actividades”*. (E1, linhas 251-253)

No que toca à relação AEC/ número de assistentes operacionais envolvidos, é unânime que o seu funcionamento acarreta uma manifesta insuficiência, conforme se constata, quer na opinião dada nos questionários (ver gráfico 15), quer na afirmação do técnico

autarquico entrevistado: “Em muitas escolas, as AEC são desenvolvidas fora das instalações (em espaços da comunidade local) e necessitam de auxiliares para acompanhar alunos e professores durante o percurso e as suas aulas.” (E1, linhas 266-268)

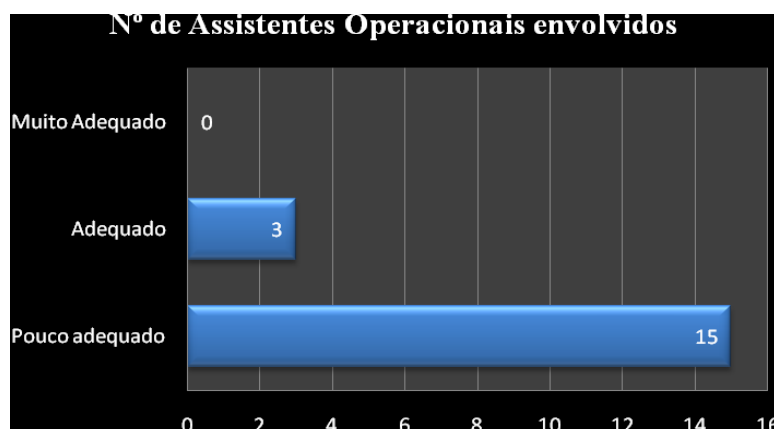


Gráfico 15

Adequabilidade do número de assistentes operacionais envolvidos no funcionamento das AEC.

No que concerne à adequação das AEC com o currículo de 1º CEB, bem como o tempo usado para as mesmas, a opinião dos respondentes situa-se ao nível do adequado.

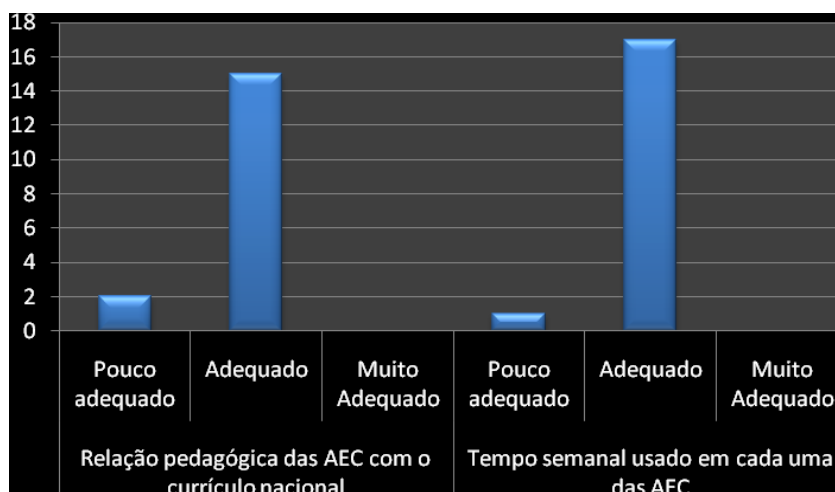


Gráfico 16

Adequabilidade do currículo nacional do 1ºCEB, com as AEC e o tempo destinado na leccionação das mesmas.

2. Constrangimentos na operacionalização das AEC

Ao nível das dificuldades e constrangimentos apresentados pelos entrevistados e pelos respondentes aos questionários, a maioria das referências recaem sobre questões relacionadas com aspectos organizacionais das escolas, designadamente, os diferentes horários e o espírito burocrático que suporta a implementação de tais actividades.

- Os horários diferentes em cada escola

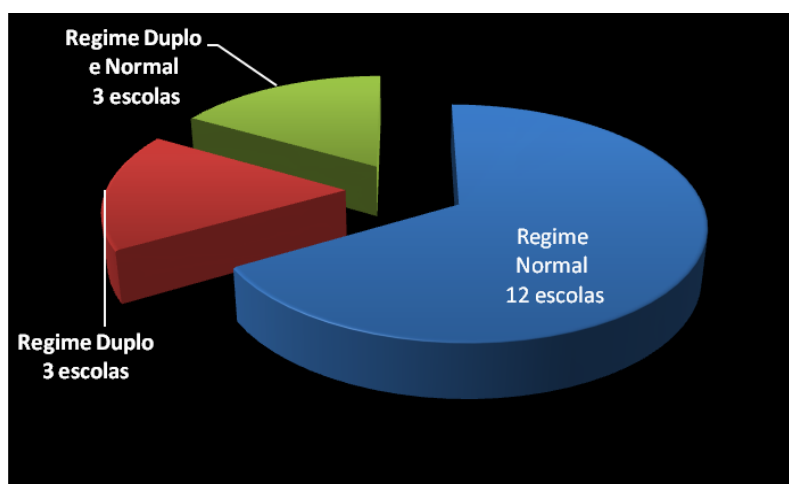
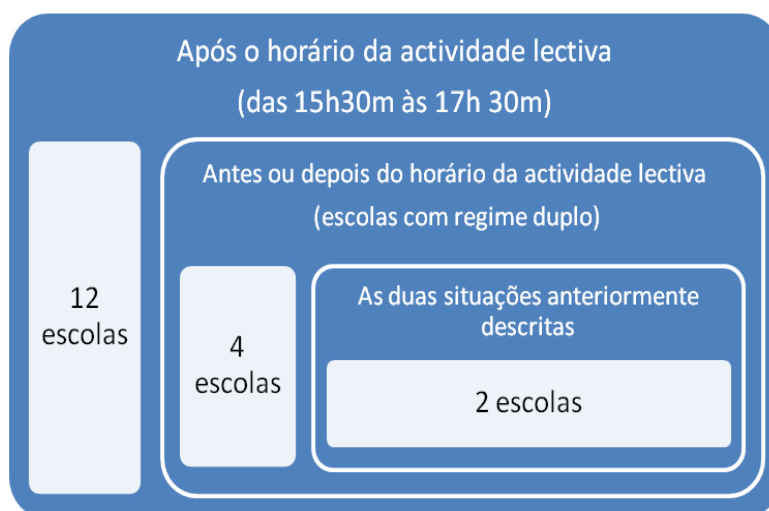


Gráfico 17

Horário de funcionamento das escolas de 1ºCEB do concelho X.

De acordo com os dados recolhidos junto da Autarquia X, a principal dificuldade relaciona-se com a dimensão do universo escolar da cidade, agregada aos diferentes horários de funcionamento praticados nas escolas. Contraria-se, irremediavelmente, a essência do normativo que define a hora de saída às 17h30 minutos, pois na realidade, apenas 12 escolas de 1º CEB do concelho X, conseguem satisfazer a natureza do normativo – saída às 17h30minutos.

A existência de 6 escolas que abarcam também os regimes duplos (3 escolas funcionam apenas em regime duplo e outras 3 escolas conseguem funcionar com regime normal para umas turmas e em regime duplo para outras turmas), desenvolvem as AEC num horário distinto. As razões que poderão levar a tal situação radicam, provavelmente, numa rede escolar que não corresponde à dimensão populacional de determinadas zonas/freguesias e que, por conseguinte, obriga a dinamização das AEC em diferentes horários.

**Quadro 11**

Horários desenvolvidos nas AEC, nas escolas de 1ºCEB, no concelho X.

Neste contexto, a dificuldade na contratação e mobilização de professores, por parte da Autarquia X, torna-se acrescida, já que nem sempre se consegue conciliar o trabalho dos docentes nas várias escolas, bem como a dificuldade de gerir os transportes dos alunos, para os vários locais onde são leccionadas estas actividades.

• O espírito inflexível do normativo

Uma das dificuldades que atravessa esta medida de política pública de educação reside na imposição e no espírito inflexível do normativo: “*para mim, é o principal constrangimento do despacho é a sua rigidez*” (E1, linha 311) afirma o técnico autárquico entrevistado. Acrescenta que o projecto e o ritmo da sua implementação, que podendo ser urgente não deveria ter sido implementada nem à pressa, nem respeitando um calendário único impôs “*blocos com tempos muito bem definidos que não abrem espaço para outras actividades*” (E1, linhas 67-68) e “*a forma como o seu financiamento está “montado” obriga ao mesmo tipo de actividades.*” (E1, linhas 127-129) “*Está-se a condicionar a implementação das AEC em função do financiamento...*” (E1, linhas 308-309)

O mesmo panorama é elencado nos dados provenientes dos questionários, destacando-se que se não se modificar as disposições jurídicas e as perspectivas políticas dos poderes que definem ou influenciam essas disposições, corre-se o risco do grau de concordância sobre o assunto em epígrafe continuar a aumentar. O número de Coordenadores de escola a concordarem que existe um controlo apertado na escolha e funcionamento do projecto é de 5 e 10 respondentes a concordarem em parte.

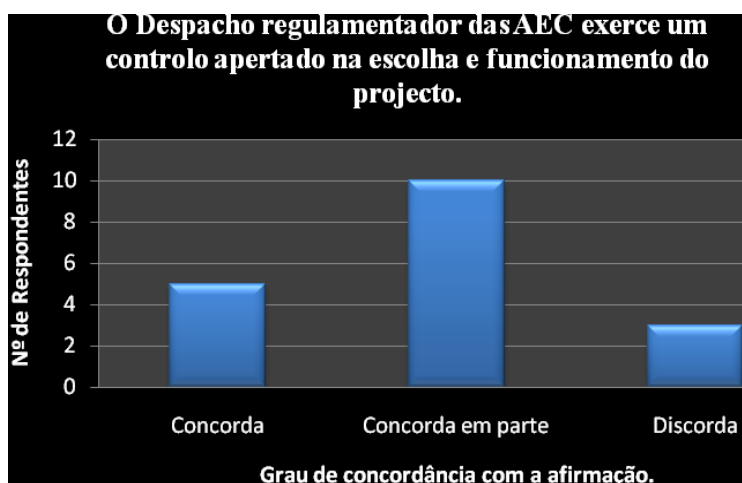


Gráfico 18

Grau de concordância dos Coordenadores de escola em relação à inflexibilidade manifestada no normativo das AEC.

3. Alterações propostas ao modelo das AEC

Constituindo consenso na amostra da presente investigação que as AEC são importantes e úteis para o desenvolvimento das crianças, a verdade é que o seu modelo organizativo tem sido alvo de críticas. Realça-se que 78% dos respondentes, gostariam de ver alterado aspectos do seu funcionamento.

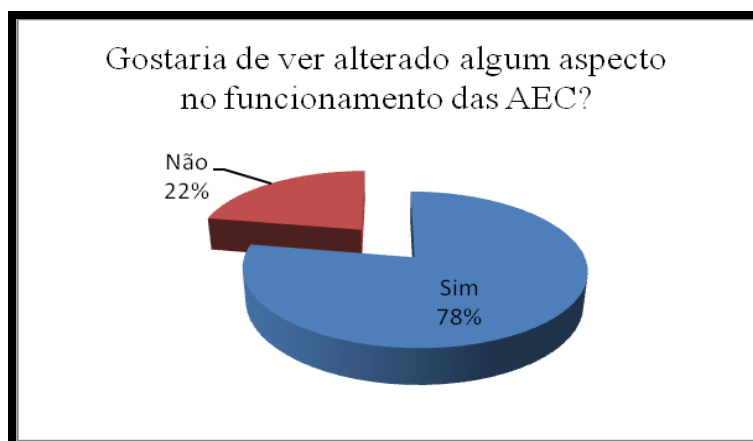


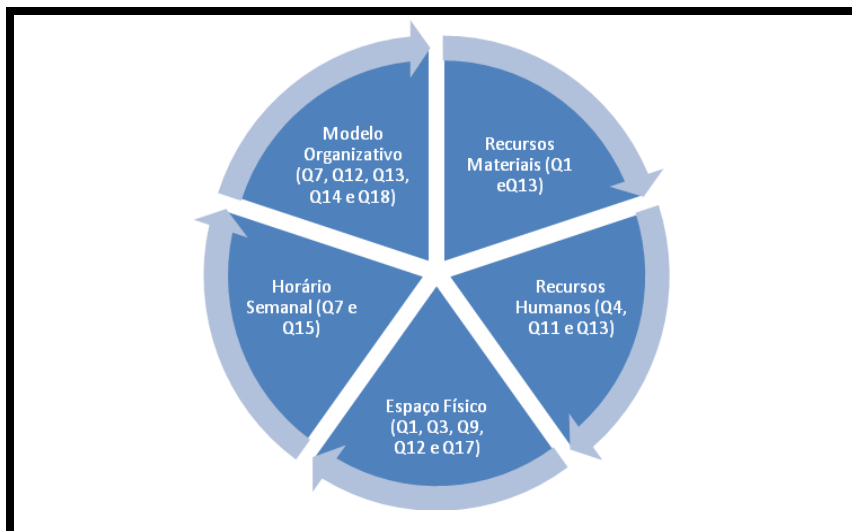
Gráfico 19

Percentagem dos Coordenadores de Escolas a admitirem que gostariam de ver alterado o funcionamento das AEC.

A especificação da alteração do funcionamento prende-se, essencialmente, com argumentos referentes aos recursos disponíveis (físicos, humanos e materiais), horário semanal e fragilidade para o próprio modelo organizativo, nomeadamente:

Q12 – “Trabalho em contexto lúdico e não de aprendizagens formais”

Q18 – “Possibilidade dos alunos escolherem as actividades em que querem participar, não estando condicionados à rigidez dos horários de cada turma”.



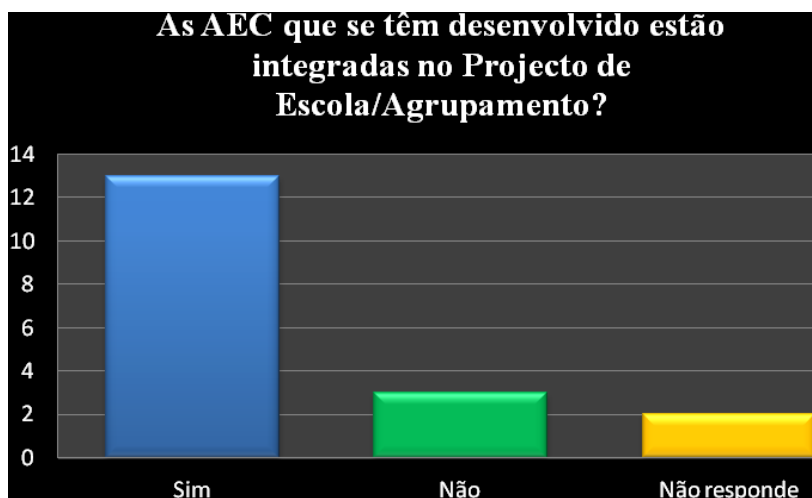
Quadro 12

Propostas de alteração ao modelo das AEC, enunciadas pelos Coordenadores de Escolas.

Na voz do técnico autárquico gestor do projecto das AEC, sobressai que “*quer queiramos, quer não, as AEC representam um acréscimo de tarefas e de trabalho para a própria escola e as condições a nível de instalações mantêm-se*” (E1,linhas 268-269) emergindo a consciência dos pontos nevrálgicos das condições de funcionamento, “*em muitos casos, há condições muito complicadas que até comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. As condições não são nada favoráveis a este enriquecimento que se pretende*”. (E1,linhas 271-274)

Contudo, o mesmo entrevistado remete para a conjuntura política em que o projecto arrancou (fortemente marcado por alterações de políticas públicas no campo educativo eivadas de intenções de mudança, tanto ao nível da administração e gestão das escolas, como no desempenho docente) traduziu-se num clima de grande tensão; “*as próprias escolas não estavam preparadas, nem em termos de espaço físico (...) nem de auxiliares, nem de materiais específicos para as AEC. Muitos professores estavam contra as AEC(...)*”. (E1; linhas 101-102).

De facto, o tempo constitui-se como elemento essencial e hoje perspectiva-se que o projecto se integrou no próprio Projecto de Escola, apontando-se em 13 escolas de 1º CEB, que as AEC se encontram integradas no seu projecto educativo.

**Gráfico 20**

Número de escolas de 1º CEB, que integram as AEC no Projecto Educativo de Escola/ Agrupamento

Também ao nível das escolas tem existido, na sua maioria, uma organização prospectiva das AEC, implicando o desenvolvimento de objectivos, associando-lhes certamente uma previsão das actividades mais necessárias e adequadas ao desenvolvimento dos alunos e da comunidade.

**Gráfico 21**

Percentagem de escolas de 1º CEB, que definem objectivos para as AEC.

Os Coordenadores de Escola que responderam afirmativamente, ilustram que os objectivos das AEC são diversificados, relacionando-se com aspectos intrinsecamente

peçoais dos alunos, como o seu desenvolvimento social e cognitivo e até aspectos mais amplos:

Desenvolvimento Social	Desenvolvimento cognitivo	Relação com outros projectos
Q1 – “Promover a multiculturalidade”. Q4 – “Educar para a cidadania”. Q13- “Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural”.	Q1 – “Desenvolver conteúdos propostos pelos professores das turmas”. Q13- “Desenvolver competências orais e instrumentos diversificados”. Q18- “Desenvolver capacidades através da aquisição de uma língua estrangeira”.	Q1 – “Participar no plano anual de actividades da escola e com o projecto educativo do agrupamento”. Q5- “Dar continuidade ao Plano Anual de Actividades escola”. Q9- “Articular com as áreas curriculares”. Q5- “Interagir em actividades como a festa de Natal, Fim de Ano e outras”.

Quadro 13

Objectivos que os Coordenadores de Escolas de 1º CEB apontam para as AEC.

Esta situação poderá decorrer da assunção gradual numa lógica de actuação estratégica, por parte das escolas e da própria Autarquia X, visando elevar os resultados do sucesso educativo e contribuir para o desenvolvimento local. Não obstante ao nível da autarquia serem diminutas as atribuições na operacionalização das AEC, vejamos se as mesmas podem contribuir para o desenvolvimento da Política Educativa Local.

Capítulo 4

As AEC no quadro da política educativa local

Este capítulo dedica-se à importância do projecto das AEC e consequente impacto no desenvolvimento local, apreciando-se esta medida enquanto conjunto coerente de acções, no domínio educativo, elaborado de forma concertada por equipas locais, podendo favorecer o movimento das cidades educadoras, da qual a Autarquia X pertence. Por fim, refere-se a contribuição que o projecto das AEC teve nas políticas educativas locais da Autarquia X, pondo em evidência o efeito do seu poder local e o modo de perspectivar a Educação.

1. A pertinência do projecto das AEC na Escola a Tempo Inteiro

Com a atenção voltada para a Escola a Tempo Inteiro, enquanto credibilização da escola pública que presta um serviço correspondente às necessidades com que, hoje, se confrontam muitas famílias, a implementação das AEC reforçou as aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo dos alunos e aumentou o seu tempo de permanência nas escolas e, como tal, *“foi benéfico para muitas famílias”*, assume o técnico autárquico responsável pelas AEC. (E1; linha 49). Porém, a sensibilidade dos entrevistados mostra que existem pontos de vista distintos relativamente a uma realidade que parecia, em teoria, responder cabalmente às necessidades das famílias:

“Outra situação deste projecto com a qual não concordamos é a razão da existência das AEC para dar resposta às famílias. Sabemos que neste concelho, esta situação não é aplicável pois uma quantidade muito significa de munícipes trabalham em Lisboa e, como tal, não estão disponíveis às 17h30 minutos para ir buscar as crianças às escolas.”

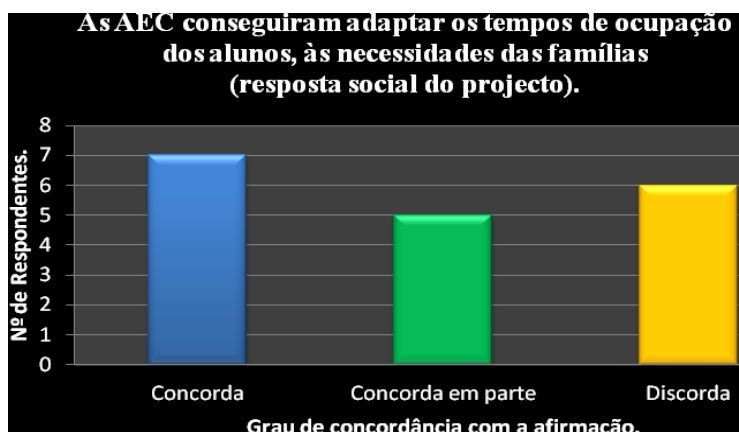
(Entrevista com a Vereadora ; linhas 296-299)

“Eu acho mesmo este projecto não responde às famílias. Quem são as famílias que saem a estas horas... Mesmo as famílias que trabalham na função pública necessitam de um maior prolongamento de horário pois se saem às 17h30 minutos do seu local de trabalho, obviamente, não estarão às mesmas horas disponíveis nas escolas dos seus filhos. Ou seja, continuamos todos a precisar de um complemento, seja ele, avós, tios, colégios ou outras instituições privadas...”

(Entrevista com a Vereadora; linhas 302-307)

“... as famílias, acabam por ser obrigadas a recorrer a locais particulares para deixarem os seus filhos”. (Técnico autárquico responsável pelas AEC ; linhas 203-204)

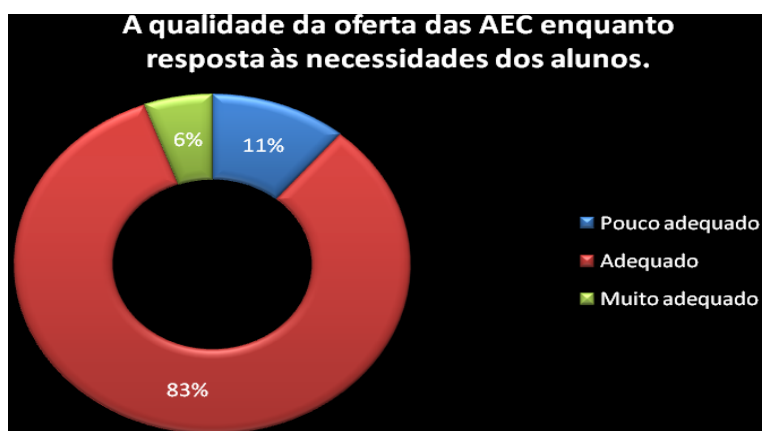
Esta lógica também é apoiada pela visão de 6 Coordenadores de Escola de 1º CEB respondentes ao inquérito por questionário, dado que os mesmos discordam da adequação do tempo (horário) das AEC para as necessidades das famílias.

**Gráfico 22**

Grau de concordância dos respondentes à questão: “As AEC conseguiram adaptar os tempos de ocupação dos alunos às necessidades das famílias”.

Estes dados descrevem que o modelo tem fragilidades, do ponto de vista do projecto Escola a Tempo Inteiro, causando discórdia entre os vários inquiridos e colocando esta Política Pública de Educação ainda numa clara desadequação entre as necessidades das famílias e a provisão do Estado.

Quanto à formação que as AEC proporcionam no quadro de ocupação de tempos pedagogicamente ricos para os alunos, ambos os entrevistados admitem que a natureza estruturante do Projecto Escola a Tempo Inteiro permite, segundo a Vereadora, “*um desenvolvimento integral que faz falta às nossas crianças*” (E2 ; linhas 383-384) mas que se “*deve procurar ir mais longe e aproveitar as potencialidades que o projecto tem e que pode ser, de facto, uma actividade enriquecedora na formação dos alunos*”. (E1; linhas 51-52)

**Gráfico 23**

Perspectiva manifestada pelos Coordenadores de Escola quanto à adequabilidade da qualidade da oferta das AEC, às necessidades dos alunos.

Sobre o impacto das AEC na política educativa local, é manifesta a concordância entre os entrevistados, admitindo o técnico autárquico pelo projecto que *“aqui no concelho as AEC não trouxeram, nada de novo.... Pelo contrário, com o lançamento das AEC as estruturas educativas que gerem o concelho ligadas ao Ministério de Educação, começaram a criar dificuldades para o desenvolvimento daquelas actividades que funcionavam no horário curricular”* (E1; linha 55-58). A vereadora enuncia ainda que *“(...) fomos dos concelhos que sofreram e que não vêem com bons olhos este despacho.... Percebemos que ele pudesse ter de ser feito em alguns concelhos, onde as câmaras não davam este apoio mas, consideramos que este despacho veio acabar com boas experiencias que se tinham. Por exemplo, as aulas de xadrez que davam um grande apoio às aulas de raciocínio matemático.”* (E2, linhas 240-244)

Ainda sobre o mesmo assunto, a posição vincada pelos Coordenadores de Escola demonstra, no gráfico 25, uma percentagem de 22% de respondentes a admitirem que a relação é pouco adequada e uma percentagem maioritária (61%) a entender que a qualidade da oferta das AEC é adequada enquanto resposta ao desenvolvimento local.

Por fim, é de referir que a conduta da Vereadora da Autarquia X, manifesta uma vontade notória em usar esta medida de política educativa, em prol do desenvolvimento do concelho: *“Há sempre o objectivo de dar o que temos para dar; apoiar em tudo aquilo que conseguimos apoiar; de dar informação aos miúdos de outra forma ... Os pedagogos são os professores não somos nós, mas acabamos por uma forma mais leve de ajudar com o temos ao nosso dispor. Ajudar os miúdos a serem mais conscientes, mais interventivos, mais conhecedores, mais críticos para o maior desenvolvimento do concelho.”* (E2; linhas 480-484)

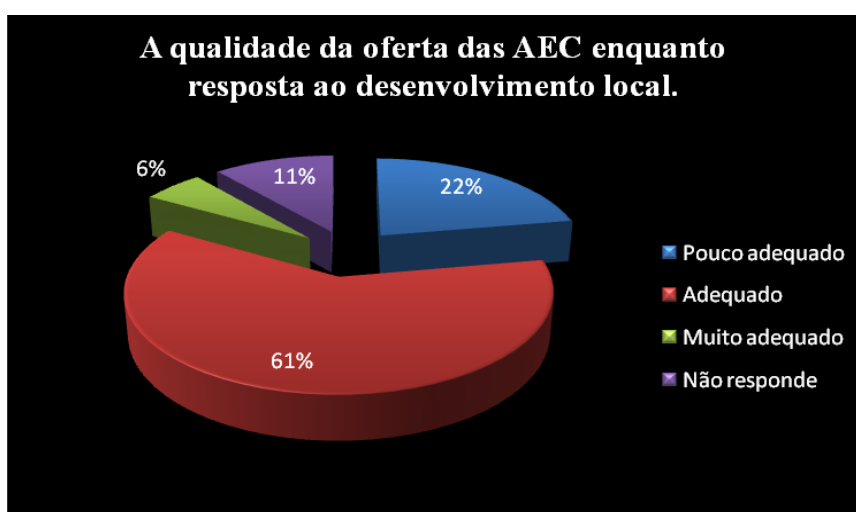


Gráfico 24

Visão dos Coordenadores de Escola quanto à adequabilidade na oferta das AEC ao desenvolvimento local.

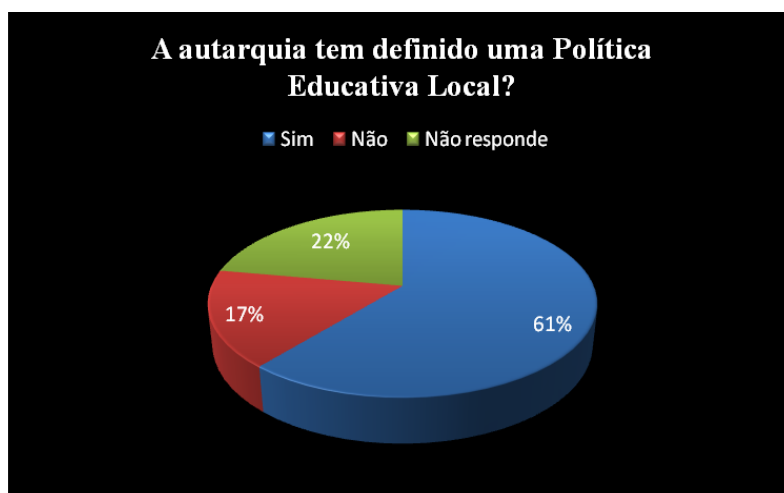
2. A Política Educativa Local da Autarquia X

A concepção de Política Educativa Local (PEL), traduzida pela Vereadora da Educação, ancora-se na democraticidade da sociedade, na intervenção do local e da comunidade na educação, atendendo às finalidades do sistema educativo. Por esse motivo, argumenta que *“não pode ser uma imposição da câmara para; mas, tem de ser uma construção colectiva... Uma necessidade. O que queríamos era que a educação tivesse no centro do desenvolvimento do X”*. (E2, linhas 95-97) *“Isto para dizer que aquilo que queremos é que a Educação e as políticas municipais de educação não sejam construídas de cima.....Não sei se é de cima para baixo se é de lado para o lado; seja como for, queremos que seja construída pelos nossos parceiros, portanto é neste sentido que temos vindo a trabalhar”*. (E2, linhas 121-125)

Evidencia-se, desta forma, uma organização descentralizada da sociedade, promovendo um processo de crescimento, com aproveitamento das potencialidades e necessidades locais. Sublinha-se ainda a actuação de parceiros locais, como sendo determinante nas políticas e estratégias de desenvolvimento: *“Eu não sei se posso dizer que temos uma política educativa local, até porque nós entendemos que a política educativa local não deve ser construída pela câmara mas deve ser construída pelos parceiros. O pilar fundamental de desenvolvimento do concelho.”* (E2, linhas 88-90)

Já na Carta Educativa do Concelho X, é assumido a existência de uma política educativa local, de forma mais expressiva *“o envolvimento da Câmara Municipal X no processo educativo concelhio tem caminhado no sentido de ultrapassar a mera execução das políticas normativas da territorialização educativa, definida e dirigida pelo Estado, envolvendo-se directamente num conjunto de iniciativas e estimulando o aparecimento de dinâmicas locais, promotoras da emergência de uma verdadeira política educativa local”* (2008:14) .

A existência de uma Política Educativa Local, é também reproduzida, por parte dos Coordenadores de Escolas respondentes ao inquérito por questionário, com uma percentagem de 61%. Apresenta-se, no quadro 14, as justificações que os mesmos apontam para comprovar a Política Educativa Local da Autarquia X, bem como as justificações apresentadas pelos 17% dos respondentes (corresponde a 3 respondentes) que admitem a não existência de uma Política Educativa Local.

**Gráfico 25**

Percentagem de Coordenadores de Escola que admite a existência de uma Política Educativa Local, praticada pela Autarquia X

A Autarquia tem definido uma Política Educativa Local?	
Justifique, por favor, a sua resposta.	
Sim	<p>Q13 – “ Considerando a participação da autarquia no Conselho Geral do Agrupamento, nas reuniões regulares com a direcção, visando a programação de propostas e iniciativas locais, nomeadamente, o Carnaval, visitas de estudo, Feira Pedagógica, Centro de Educação Ambiental e enquadramento em actividades culturais de âmbito concelhio. Também na participação das escolas no Conselho Municipal de Educação, parceiros como entidade promotora nas AEC e Apoio à família no Pré Escolar; desenvolvimento da rede escolar, subsídios para livros e refeitórios escolares; obras de manutenção das escolas e aquisição de mobiliário e equipamento”.</p> <p>Q3- “ Vários projectos em parceria que visam desenvolver a consciência colectiva na preservação do ambiente”</p> <p>Q17- “ Manifesta-se principalmente nas temáticas em que aposta, bem como no apoio (possível) que dá quando solicitamos.</p> <p>Q8- “ A autarquia tem desenvolvido alguns projectos que tentam melhorar a consciência colectiva de todos, nomeadamente, a nível do ambiente.</p> <p>Q9 – “Promove acções para alunos e professores e tenta dar resposta a alguns problemas das escolas, nomeadamente, ao nível das infra estruturas”.</p> <p>Q12- “ Mas a autarquia não comunica directamente com a escola mas sim com o agrupamento”.</p> <p>Q4- “A junta de freguesia apresenta sempre disponibilidade para com as necessidades da escola”.</p> <p>Q5- “ Existe a Carta Educativa”.</p>
Não	<p>Q1- “ Não, não foi dado conhecimento à escola”.</p> <p>Q14 – “ Não, não sei”.</p> <p>Q18 – “ Não, não tenho conhecimento”.</p>

Quadro 14

Justificações referenciadas pelos Coordenadores de Escola de 1º CEB, quanto à existência de uma Política Educativa Local.

Na leitura do quadro, as justificações reflectem a democracia participativa “*vários projectos em parceria(...)*”, “*(...)consciência colectiva de todos (...)*”, “*promove acções para alunos e professores*”, inteiramente de acordo com o discurso de parceria local afirmada

pela Vereadora da Educação da Autarquia X. Prosseguindo nesta linha de orientação, a vereadora contextualiza e caracteriza resumidamente o estado actual do concelho *“O X vive um momento de desenvolvimento muito grande, estão previstos grandes projectos para o nosso concelho, ao contrário do que tem acontecido nos últimos 30 anos(...)”* (E2, linhas 98-100) perspectivando-se acções educativas pensadas a longo prazo que visam dotar a população, de formação específica julgada necessária ao desenvolvimento local: *“Eu penso que hoje a formação que as escolas fornecem, ou as ofertas educativas que têm, já respondem mais às necessidades, àquilo que sabemos que vai contribuir para os novos postos de trabalho. É muito importante que tudo isto se complemente. É isto que é desenvolvimento local.”* (E2; linhas 167-175)

Sobressai, nesta ideia, o entendimento transversal de que a concepção, a implementação e a própria avaliação das políticas educativas, devem privilegiar os cidadãos, desejando corresponder aos seus interesses, necessidades e aos seus anseios: *“Por exemplo, os terrenos que nós autarquia cedemos às IPSS e o aumento de aberturas de salas de pré escolar, leva-nos a pensar que a educação e formação a curto prazo, passe por um maior investimento em áreas relacionadas com a profissão de auxiliares de acção educativa e educadoras de infância. Convêm-nos, assim, que neste momento, estejam a sair das escolas secundárias pessoas qualificadas para investirem nestas profissões e, em último, ocuparem estes lugares de postos de trabalho no seu próprio concelho.”*- afirma a Vereadora. (E2; linhas 176-182)

Estas afirmações reconhecem a acentuada interdependência existente entre a educação e a sociedade e consideram ainda que a Política Educativa Local não se restringe à educação formal, nem à acção educativa desenvolvida pelas escolas, indiciando que a Política Educativa Local praticada, diz respeito a diversos contextos e dimensões educativas encerrando a concepção da Cidade Educadora.

3. A Autarquia X na rede das Cidades Educadoras

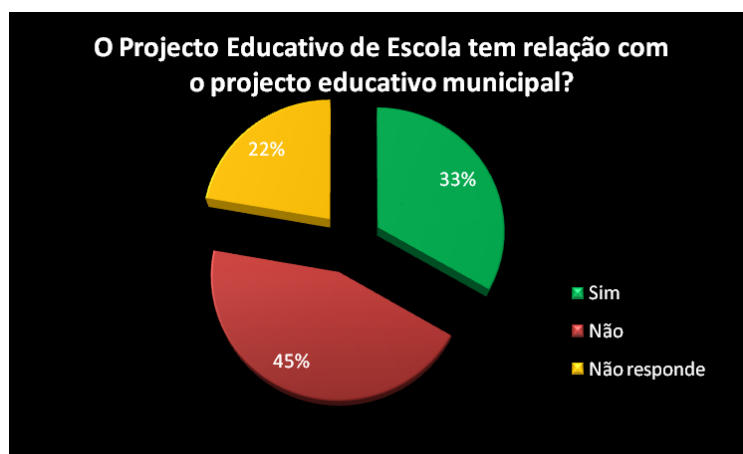
Pela origem e dinâmica associada à rede das cidades educadoras, a Autarquia X integrou-se na actuação concertada e coerente entre os vários recursos locais. Assim, a Vereadora da Educação afirma que *“eu costumo dizer que nós queremos ser mais do que uma Cidade Educadora”*. (E2, linhas 206-208). *“Nós temos uma série de iniciativas claramente educadoras e conectadas com vários sectores do concelho mas, queremos muito mais. Ainda estamos à procura de um projecto escrito que traduza que queremos ser mais do que uma Cidade Educadora”*. (E2, linhas 217-218)

Presta-se assim, uma acção educativa no desenvolvimento local enquadrada num esquema global de intervenção que lhe dá o sentido adicional de Cidade Educadora. Não se trata de acções isoladas, mas de projectos que englobam grupos de pessoas numa determinada comunidade, com finalidades bem definidas e negociadas à partida: *“Por exemplo, a Universidade da Terceira Idade tem 1300 alunos, acho que isto traduz o espírito da educação que se quer na cidade.... Ser Cidade Educadora já está intrínseco e por isso tudo é feito com o espírito de educar. Tudo é feito com este objectivo. Somos exigentes connosco próprios e, às vezes, não faz sentido falar e mostrar documentos escritos para apenas mostrar projectos, como alguns municípios. Nós estamos sempre a pedir mais, mais e mais.... Isso é de facto, ser uma Cidade Educadora.”* (E2, linhas 220- 226).

Transparece, desta ideia, a intencionalidade clara de um só projecto – o municipal – comum às escolas e ao território concelhio, coordenando-se a acção social, cultural e educativa: *“A Educação esteve sempre no centro das atenções do anterior mandato, essencialmente, neste tipo de questões estruturais. Queremos ir mais longe, temos mesmo de ter pólos de formação tecnológico no nosso concelho, creio que já temos bibliotecas do mais moderno que há e muito interactivas e é, nesse sentido, que a Educação e formação tem de ir. Já reunimos muito com os directores das escolas secundárias e dizer-lhes quais são os grandes investimentos previstos para o concelho, para que eles mesmos possam ter em conta as necessidades das áreas de formação. Pretende-se que tudo esteja relacionado, para que a Educação possa estar no pilar do desenvolvimento do concelho.”* (E2; linhas 158-165)

Quer-se, assim, da parte da Autarquia X, ir além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação e serviços) e apostar numa função educadora. Que assuma a intencionalidade e a responsabilidade da formação, promoção e desenvolvimento dos seus habitantes e, por conseguinte, justificar a ideia transmitida pela Vereadora *“ não interessa ter uma quantidade de projectos se não há um objectivo último.... Ser uma Cidade Educadora é ter um único projecto como pretendemos. É, no fundo, ter vários projectos que se enquadram e identificam com um único... O municipal. Qualquer projecto que é feito, tem de estar a pensar na Educação e na Formação”* (E2; linhas 227-230).

No entanto, a importância de um projecto educativo comum às escolas e ao território, ou pelo menos, com alguma relação entre si surge, na perspectiva dos Coordenadores de Escola com uma percentagem de 33% a dar o seu acordo. A ideia de cidade educadora que requer um, e só um, projecto abrangente e perfilhado por todos os parceiros educativos, nomeadamente, as escolas de 1ºCEB, fica desvanecida com a opinião negativa de cerca de 45% dos Coordenadores de Escola (gráfico 26).

**Gráfico 26**

Relação do Projecto Educativo de Escola com o Projecto Educativo Municipal.

A existência de um documento formal e específico que ajudasse a encaminhar e dar sentido a todas as acções talvez fosse pertinente: “*nós começámos com estas reuniões, para apresentarmos as situações e pedimos aos respectivos directores que nos ajudassem a construir este Projecto Educativo Municipal. Que não é só um projecto educativo Municipal, acho que é mais uma estratégia de desenvolvimento. É com estes parceiros que se pretende construir mais; cada um de nós está neste momento a continuar a pensar e escrever e a contribuir.*” – afirma a Vereadora (E2, linhas 167-171). Até porque na política autárquica do concelho X, a presença de muitos princípios que orientam as políticas do movimento das cidades educadoras estão presentes, como seja, a emergência e o desenvolvimento de programas de educação ambiental em colaboração com empresas públicas municipais e as campanhas de sensibilização, a promoção de actividades em espaços municipais e de animação de rua, a criação de parques e espaços de lazer, as iniciativas de ocupação e mobilização de crianças em períodos de férias escolares, a criação e dinamização de espaços culturais municipais e de espaços e programas pedagógicos, os programas de recuperação do centro histórico e de criação de alargamento de zona pedonal, a evolução das políticas de alojamento das pessoas com menores recursos económicos, a política de articulação em rede nos horários dos transportes públicos e municipais e a articulação da política de crescimento urbano e de expansão dos equipamentos escolares.

Não pretendendo julgar a pertinência destas acções, emerge um reconhecido esforço local, em publicações e boletins para divulgação de eventos e iniciativas, independentemente do carácter público, privado ou solidário das instituições promotoras.

4. A gestão das AEC como promotora de uma Política Educativa Local

Pelo exposto anteriormente, ambos os entrevistados não concordaram com a forma como o projecto das AEC foi iniciado: *“poderia, ser uma mais valia, se houvesse liberdade (sem condicionamento de financiamento, nem de tempos lectivos) para a implementação de outras AEC.”* (Entrevista com o técnico autárquico do projecto das AEC, linhas 307-308) *“Nós já tínhamos estas actividades e eram desenvolvidas com todas as crianças. Esta é a diferença maior.”* (Entrevista com a Vereadora, linhas 275-276) e portanto, a sua implementação não favoreceu a continuidade dos projectos municipais existentes.

Na realidade, o papel do município de complementar e participar desta medida de política educativa nacional, aniquilou, por completo, a política educativa centrada na cidade, como reconhece o técnico autárquico do projecto *“não é possível aplicar o projecto das AEC e dar continuidade a uma política educativa local já pensada.”* (E1; linhas 311-312) *“Perderam-se por completo determinados projectos municipais”* (E1; linha 59). *“O projecto [autárquico] em si perdeu-se por várias razões. Primeiro porque nas AEC, não estão todos os alunos das turmas e na situação anterior estavam todos os alunos da turma, pura igualdade de oportunidades; segundo porque como há alguma rigidez na orientação das AEC, porque devem ser desenvolvidas sob a proposta do ME, há também aqui alguma dificuldade em integrar as outras actividades.”* (E1; linhas 63 – 67)

Porém, sob o ponto de vista dos Coordenadores de Escola, a implementação das AEC tem sido encarada como uma oportunidade de desenvolvimento de uma política educativa concelhia.

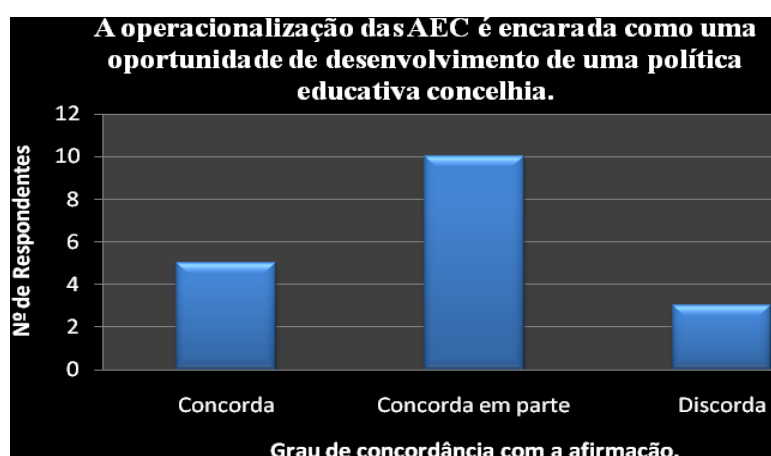


Gráfico 27

Grau de concordância dos Coordenadores de Escola com a afirmação: *“A operacionalização das AEC é encarada como uma oportunidade de desenvolvimento de uma política educativa concelhia”*.

Paralelamente, uma percentagem de 83% dos Coordenadores de Escola espelha, através do questionário, que tem existido coordenação entre escolas e autarquia, na procura de soluções conjuntas no desenvolvimento educativo local do concelho justificando o importante papel desempenhado pela Autarquia X (quadro 15).

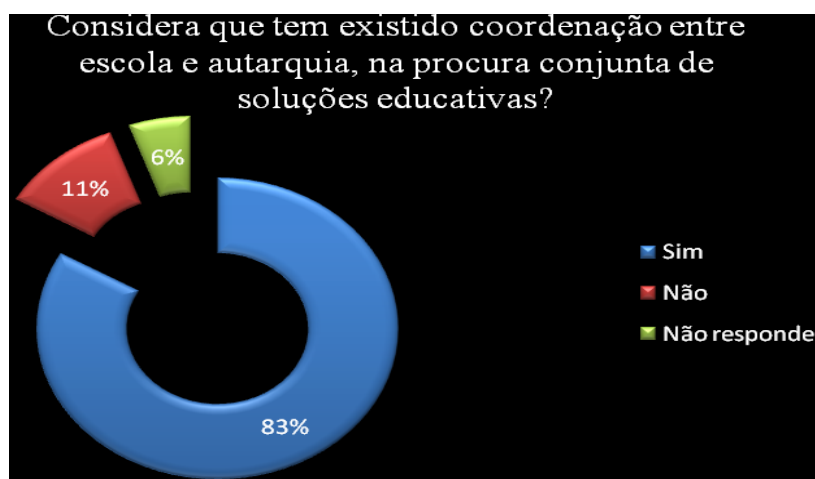


Gráfico 28

Percentagem de Coordenadores de Escola a assumir que tem existido coordenação entre Autarquia X e escolas, na procura de soluções educativas conjuntas.

Sim...			
<p>" existe a preocupação em reunir com a escola periodicamente e fazer uma avaliação sobre como decorrem as AEC, no sentido de ajudar a melhorar os problemas". (Q1)</p>	<p>"com a autarquia na oferta/escolha das actividades, na organização dos horários e na supervisão /avaliação". (Q7)</p>	<p>" nos contactos mantidos com a autarquia ao longo do ano; vão sendo superados os problemas que vão surgindo. Por outro lado, o contacto directo com os professores titulares de turma, privilegia também a resolução de várias questões." (Q13)</p>	<p>"Sempre que se detectam dificuldades, houve reuniões conjuntas. E mesmo no início do ano tudo foi analisado em conjunto com a autarquia, limando quaisquer arestas". (Q17)</p>

Quadro 15

Justificações apresentadas pelos Coordenadores de Escola de 1º CEB, quanto à coordenação entre Autarquia X e escolas, na procura conjunta de soluções educativas.

No que concerne à contribuição das AEC, no desenvolvimento de uma Política Educativa Local, no essencial, os dados retratam um número significativo de

respondentes a admitirem que, de facto as AEC contribuem para o desenvolvimento de uma Política Educativa Local, manifestando a crescente relação de cooperação horizontal entre escolas e autarquia através da implementação do projecto, uma maior resposta social às famílias do concelho e um maior desenvolvimento nos alunos.

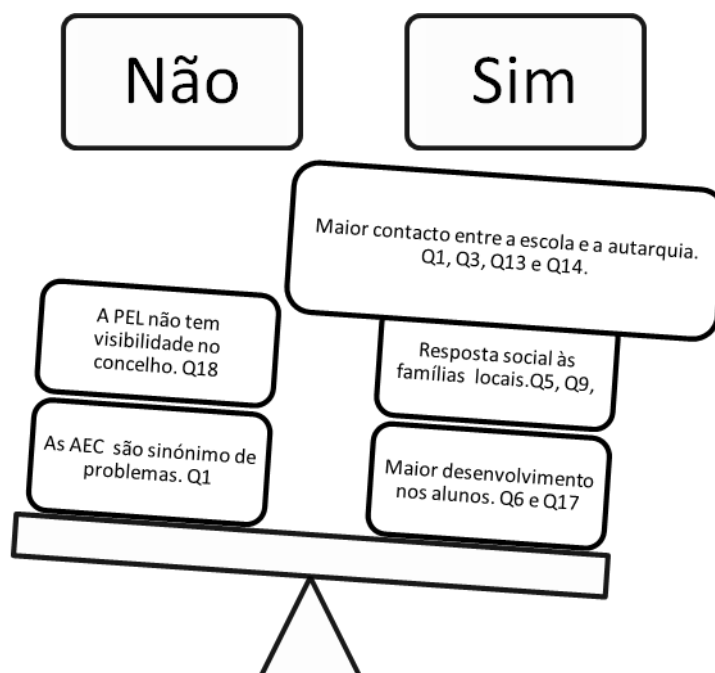


Gráfico 29

Contribuição das AEC no desenvolvimento de uma Política Educativa Local.

Apresenta-se, seguidamente, uma justificação dada por um Coordenador de Escola que considerou que as AEC contribuem para o desenvolvimento da Política Educativa Local: Q13 – “ *Sim, na medida em que contribui para o desenvolvimento dos Projectos Educativos de Escola e que estes sejam elaborados em estreita colaboração com o desenvolvimento de actividades culturais e desportivas de âmbito concelhio*”.

Mesmo os questionários que apontam para que as AEC não têm contribuído para o desenvolvimento da Política Educativa Local, remetem para problemas inerentes ao próprio funcionamento das AEC:

Q1- “ *Não, a implementação e operacionalização das AEC tem contribuído para a indisciplina na escola, para a degradação do espaço físico e para benefício dos Encarregados de Educação*”.

Q18 – “ *Não, se existe uma politica educativa local ela não tem visibilidade. As escolas continuam a ter péssimas instalações e fracos recursos*”

Desta questão, sai também valorizado o desenvolvimento que as AEC promovem nos alunos e, por conseguinte, na comunidade local. Os entrevistados tecem também considerações sobre este assunto, existindo coerência entre o discurso gerado pela Vereadora *“Claro que é muito bom saber que há meninos que, infelizmente, se não fosse através do Enriquecimento Curricular não iriam ter experiências ao nível do Inglês.”* (E2; linhas 373-374) com o discurso desenvolvido pelo técnico autárquico responsável pelo projecto das AEC *“Um outro aspecto gratificante que sentimos, foi precisamente por onde começámos. De facto, as AEC podem servir as necessidades de várias famílias e para algumas crianças as AEC são, na realidade, o único enriquecimento que têm no início da sua vida escolar. É aqui que acredito que esse trabalho vale a pena!”* (E1; linhas 291 – 294).

E, por último, novamente o sinal, de que as AEC tornaram a escola mais maleável e de algum modo adaptável às necessidades das famílias, ainda que nas palavras do responsável autárquico pelo programa: *“Enquanto não se conseguir passar as escolas para o mesmo horário e terminar tudo às 17h30min, faz com que os hábitos da maioria das famílias, ao nível da sua vida profissional, não tenham compatibilidade com esta oferta”* (E1; linhas 200-203).

Não menos interessante é reconhecer que, no âmbito da aplicação desta medida, têm sido criadas plataformas de trabalho numa gestão partilhada da educação, consolidando-se equipas profissionais numa cultura de trabalho interdisciplinar, que permite a Vereadora testemunhar *“naturalmente, que este modelo de actividades veio exigir mais à comunidade educativa. Valorizo os auxiliares, tendo em conta a falta que existe, a paciência dos professores que sei que as AEC dão imenso trabalho, os professores tiveram de passar a trabalhar mais horas no espaço da escolas para que as AEC aconteçam, os coordenadores têm de coordenar com os mesmos auxiliares mas agora com mais trabalho para que as salas de aulas onde há AEC fiquem em condições, bem isto veio exigir muito.... Não foi só da câmara, veio exigir muito da própria comunidade educativa, da adaptação dos pais, dos professores, dos auxiliares a transportarem crianças, dos coordenadores, de toda a gente...”* (E2; linhas 386-393)

Considerações finais

Chega-se a este ponto e torna-se imperativo retomar, reproblematicando, as questões de partida para a investigação, enquadrando-as no conjunto de reflexões iniciadas ao longo da dissertação e entrelaçando-as com os dados apresentados e analisados. Assim, a opção pelo paradigma qualitativo na investigação satisfaz o percurso deste estudo de caso, permitindo investigar a intervenção da Autarquia X nas escolas do 1º CEB, o envolvimento da referida autarquia no projecto das AEC, a forma como optou por operacionalizar o mesmo e a sua contribuição na construção e desenvolvimento de uma Política Educativa Local. Seguem-se as linhas conclusivas:

● Sobre a intervenção educativa da Autarquia X...

O presente estudo de caso mostrou que a Autarquia X assumiu uma responsabilidade acrescida na educação, a sua acção tem sido diversificada e multifacetada e integrada no alavancar do desenvolvimento integral do concelho. Pelos dados apresentados, a Autarquia X agiu *“na promoção e defesa do interesse público geral em todas as suas áreas e dimensões”* (Pinhal e Viseu, 2001: 52) articulando vários departamentos – educação, desporto, juventude, associativismo e cultura – de forma a estimular um desenvolvimento local, determinante na educação integral e completa dos seus municípios. Sobressaiu, na intervenção educativa da Autarquia X um misto de prescrições formais (acção social, transportes, alimentação) e uma vontade política de desenvolver outras intervenções municipais, onde se destacou o ensino coadjuvado com os professores de 1º CEB, em actividades de complemento educativo para todos os alunos do concelho, na área do desporto, na área das expressões e da música. Segundo a amostra dos entrevistados (Vereadora de Educação e Técnico Autárquico), esta vontade política fomentou o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos e a participação em movimentos associativos do concelho. Paralelamente, conseguiu-se aumentar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, em resposta às necessidades das famílias garantindo-se, de certa forma, a ocupação dos alunos em actividades extra curriculares com prolongamento de horário. O desporto e a promoção do xadrez, foram enumerados como as apostas fundamentais, que exteriorizaram a percepção da Autarquia X na visão de ocupação e enriquecimento dos tempos livres dos alunos das escolas de 1º CEB. *“O aspecto de apoio às famílias e a vertente social estavam bem presente”* (E1, linha 38),

referiu o técnico autárquico responsável pelo projeto das AEC, apontando para a perspectiva de Pinhal (2006:104) *“a legislação pareceu ir sempre a reboque das experiências que, entretanto, os agentes locais, designadamente os municípios, já iam levando a cabo”*. Na realidade, esta visão decretada pelo poder central, só surgiu em 2006, com a introdução do Decreto Lei nº 12591/2006, de 16 de Junho, enquanto Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e primeira medida efectiva para se instituir a política Escola a Tempo Inteiro.

A Autarquia X, apresentou também um conjunto de projectos e acções de carácter educativo, que privilegiam a educação formal e o desenvolvimento de abordagens globais numa contextualização preferencialmente local, tendendo a valorizar o papel dos actores locais enquanto construtores de sentido das suas práticas (ver quadro 5).

Na apreciação destes dados, destacou-se que de um processo exercido a partir de um controlo à priori, com base em normativos e competências nacionais, a Autarquia X tendeu a evoluir à posteriori por incentivos diversificados, produto da acção pública praticada que *“(...)que nenhuma fórmula administrativa centralizada pode suprir”*(Fernandes, 1996:118). Assim, o efeito deste panorama justificou, de alguma forma, o envolvimento da Autarquia X, na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), cujas razões serão seguidamente sintetizadas.

● Sobre a Autarquia X enquanto entidade promotora das AEC

Por força dos princípios enunciados na legislação, que são a resposta social para as famílias e a necessidade de se elevar os resultados escolares dos alunos, legislou-se também que as autarquias deveriam ser preferencialmente as entidades promotoras das AEC. Assim sendo, a Autarquia X procurou responder às solicitações dos agrupamentos, mantendo-se nos dois primeiros anos lectivos (2006/2007 e 2007/2008) enquanto a única entidade promotora no concelho. Aceitou, por conseguinte, o quadro legal estabelecido apontando, desde o início da sua implementação, a preocupação de defender e melhorar a escola pública com um projecto enriquecedor mas, em simultâneo, reconheceu os fortes desequilíbrios financeiros infligidos às autarquias para esse efeito. Este argumento é, sem dúvida, uma crítica recorrente do poder local, que alega que os financiamentos e os meios correspondentes às competências e atribuições transferidas pelo poder central nem sempre são suficientes (Fernandes, 1996; Pinhal, 1997). Ainda assim, a actuação da Autarquia X reflectiu-se nas primeiras conclusões divulgadas pela CONFAP *“ as Câmaras Municipais mantêm o empenhamento no Programa*

com uma elevada expressão, sendo possível verificar que as autarquias apresentam uma ligeira subida em 2007/2008 (...) enquanto entidades promotoras”¹¹ desencadeando, nos anos lectivos seguintes, um papel diferente. A Autarquia X, deixou de se assumir enquanto única entidade promotora do projecto no concelho, predominando a partir do ano lectivo 2008/2009, agrupamentos de escola e associações de pais que optaram por se assumir entidades promotoras, contratualizando uma prestação de serviços para a implementação das AEC – empresas privadas de Actividades de Enriquecimento Curricular. Ou seja, no concelho X, começaram a emergir modelos de *outsourcing* na implementação do projecto das AEC que vão muito para além das tradicionais parcerias locais realizadas por agrupamentos de escola e associações de pais, já que envolve a transferência financeira concedida pelo Ministério de Educação à entidade promotora, para a empresa que na realidade gere e implementa o projecto.

Trata-se, assim, de uma redefinição da administração e gestão do ensino, que coloca à tona uma das ideias presentes num estudo realizado por Cardoso (2003:184) referente à privatização da escola pública em Portugal, “o *objectivo orientador das práticas pretende abandonar o princípio de responsabilidade estatal [nas acções e prestações sociais em geral e educacionais em particular] [e transformar] o papel do Estado [enquanto] financiador e fornecedor de serviços [de forma a reforçar um tipo de Estado onde] os serviços [são] contratados a fornecedores privados*”.

É neste quadro que se torna lógica e imperativa a seguinte reflexão: Tenderá a Autarquia X a abandonar por completo o projecto das AEC e “entregá-lo” nas mãos de empresas privadas de gestão e implementação das AEC?

A considerar também é facto de alguns coordenadores de escola terem reportado uma resposta autárquica insuficiente no que diz respeito à dotação de recursos físicos, materiais e humanos necessários à operacionalização das AEC tendo forçado, por parte das escolas de 1º CEB, a procura de outras soluções de recurso para se implementarem as AEC. Nesta decorrência surge outra questão de reflexão: Terá a Autarquia X, vontade em reforçar as atribuições e competências no domínio educativo, através do projecto das AEC, ultrapassando os problemas organizacionais mencionados pelos coordenadores de escola?

No seio destas questões, retrata-se também o envolvimento dos diferentes actores locais que, enquanto parceiros do projecto das AEC com a Autarquia X, promoveram um processo de crescimento e de desenvolvimento sustentado no aproveitamento das

¹¹ In [http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP\(Jul08\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP(Jul08).pdf)

potencialidades locais (contratação de professores da escola de música, do grupo de teatro e de associações desportivas e aproveitamento de espaços físicos de colectividades locais, igrejas, ginásios). Contudo, respondendo aos reptos lançados pelas escolas e às próprias críticas apontadas pelos Coordenadores de Escola quanto ao funcionamento geral do projecto, o alheamento da Autarquia X aumentou e com ele, o uso racional dos recursos locais deixou de ser considerado.

Relativamente à adesão das famílias ao projecto das AEC, retratou-se que as transformações operadas nas famílias e nas comunidades, em geral, revelam a necessidade de aumentar o tempo de permanência dos alunos nas escolas e, por conseguinte, o presente estudo enquadrrou-se nas dimensões nacionais divulgadas pela Comissão de Acompanhamento das AEC, destacando uma elevada taxa de adesão. No entanto, o estudo revelou uma divergência de opiniões sobre a resposta social que o projecto apresenta. Ambos os entrevistados e seis Coordenadores de Escola registam que o horário da escola gratuita até às 17h30 minutos mantém-se insuficiente numa lógica de conciliação trabalho-família, dado que a população local/famílias raramente pode ir buscar os alunos a essa hora.

● Sobre a operacionalização das AEC

Tornou-se consensual que, em Portugal, nos últimos anos, têm sido publicados quadros legais que visam favorecer a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades. Contudo, o Estado, pela Administração Central em geral, e pelo Ministério da Educação, em particular, continuou a ter o monopólio das propostas e das orientações para as políticas educativas globais reflectindo-se, neste estudo, no tipo de oferta das AEC e o seu funcionamento geral, em termos de tempos de leccionação e de área de enriquecimento. No fundo, “*o Estado continua a incluir sempre a fixação dos grandes objectivos e das grandes orientações*” (Pinhal, 1997: 180) reconhecendo-se que se está perante uma declaração de intenções, circunscritas ao apoio financeiro referenciado no normativo e verificando-se que há uma hierarquização inequívoca das AEC em função do seu pagamento.

A este propósito vale a pena referenciar o Ensino do Inglês, visto pelos entrevistados como a área privilegiada das AEC, quer pelos tempos que lhe são atribuídos, quer pelo próprio financiamento, sendo a única área de enriquecimento que até então o 1º CEB não contemplava. Esta visão poderá revelar a evolução ocorrida nestas últimas décadas

de construção do espaço político-económico europeu, onde as questões educativas são abordadas no plano supranacional e nacional e têm valorizado o ensino do inglês na relação com a economia vital para cada país e que o mesmo deve ser integrado na matriz curricular do 1º CEB. Assim, a introdução do Ensino do inglês, a par com outras áreas de enriquecimento já presentes no currículo de 1º CEB, ocorre em dialéctica perfeita com o Programa Educação e Formação 2010, que pretendeu “*dotar todos os cidadãos das competências básicas de que necessitam desenvolvendo políticas coerentes no domínio da aprendizagem das línguas, oferecendo aos alunos, na medida do possível, a oportunidade de aprenderem duas línguas ou, caso tal seja adequado, mais línguas para além da língua materna*”. No entanto, a capacidade que o Sistema Educativo Português teve para integrar este referencial global no 1º CEB, limitou-se a um carácter facultativo por parte dos alunos inscritos no projecto que poderá vir a comprometer a universalidade do ensino, presente na Constituição da República Portuguesa e alertada pela Vereadora “*é um conceito de escola que é contra o princípio da universalidade do ensino, pois nem todas as crianças estão inscritas neste projecto...Parece-nos, de alguma forma, que é uma visão encapotada de novos currículos, com a agravante de não ser obrigatório para todos os alunos.*” (linhas 265-268)

Assim, na operacionalização das AEC, apontou-se para um exercício claro de funções definidas centralmente, que obrigou a Autarquia X, enquanto entidade promotora, a iniciar um esforço complexo na celebração de protocolos com todos os agrupamentos do concelho, em parceria com as entidades locais, a realizar múltiplas reuniões de preparação do lançamento das AEC e do seu acompanhamento ao longo dos anos lectivos, denunciando, por parte da administração central, uma certa forma de descentralização selectiva. Limitou-se, portanto, o poder de decisão dos municípios na execução geral das AEC traduzindo-se um processo claro de desconcentração, onde “*a música é local mas a partitura é desenhada centralmente*” Glasman (2005:110). Significou que o Estado central se aligeirou, metaforicamente, da música, ou seja, de aspectos imprescindíveis na operacionalização e implementação do projecto [nomeadamente, contratação de docentes, selecção de espaços físicos...] mas não deixou margem de intervenção às entidades promotoras locais para o *desenho da partitura* na escolha e nos tempos de leccionação das actividades. Surgiu, desta forma no seio dos entrevistados e respondentes, a ideia que existiu uma nítida transferência de tarefas, mas não de poder de escolha, de liberdade e de resposta efectiva às necessidades das populações locais, apoiando-se em processos de desconcentração do poder central mas, em que este

continuou a exercer um controlo apertado sobre as entidades promotoras locais do projecto.

Relativamente aos constrangimentos sentidos na operacionalização das AEC, mais uma vez se constatou, que as mudanças no ensino não se tornam efectivas pela imposição de normas; as mudanças devem ser pensadas e construídas na acção das escolas, dos professores, dos alunos e dos demais intervenientes. Assim sendo, o horário definido no normativo para a leccionação das AEC, bem como o seu espírito inflexível constituíram, nesta investigação, os pontos problemáticos fulcrais na operacionalização do projecto. Por um lado, fez-se estender a todas as escolas (com realidades de horários diferentes) o projecto das AEC, implicando que o mesmo se desenvolvesse no período da manhã (10h30 / 12h) e no período da tarde (14h/15h30), contrariando a essência do normativo.

Ainda na análise às questões relacionadas com a operacionalização das AEC, destacou-se o importante desenvolvimento social e cognitivo que estas permitem aos alunos, bem como a relação /articulação das AEC com outros projectos nas escolas. Porém, o modelo organizativo ainda apresenta várias críticas, esboçando-se mudanças ao nível de horários semanais, recursos físicos, recursos humanos e espaços físicos.

Da operacionalização das AEC, sobressaem aspectos que permitem questionar o nível de regulamentação destas actividades, nomeadamente de uma (super) regulamentação que pode revelar a tentativa de controlar a acção dos actores locais, através da adopção de medidas centralmente construídas. Mas, terá a Autarquia X, de alguma forma, conseguido que as AEC contribuíssem para a construção e desenvolvimento de uma política educativa local?

●Sobre as AEC no quadro da Política Educativa Local

O contexto democrático que envolve a institucionalização e a actuação da Autarquia X, permitiu-lhe desenvolver uma política própria enunciada na Carta Educativa e reconhecida pela amostra envolvida na investigação. Definiu prioridades e modos de actuação, resultando num conjunto de práticas que extravasam os limites tradicionais da educação. Destas práticas, ressaltou a inclusão de actividades de enriquecimento curricular sob formatos variados, promovidas pela Autarquia X, nas escolas de 1º CEB, desde há vinte anos a esta parte, dirigidas a todos os alunos do concelho. Observou-se assim que nas margens do regulado centralmente, os governantes da Autarquia X foram,

ao longo dos anos, ganhando autonomia para agir localmente, obtendo efeitos positivos directos na qualidade de vida da população que habita e trabalha neste município. Talvez por essa razão, as escolas concelhias reconheceram a Autarquia X, durante os dois primeiros anos lectivos de implementação do projecto, como a única instituição credível para responder à implementação de um projecto a organizar num calendário de 3 meses (a publicação do normativo foi em Junho de 2006 para executar em Setembro de 2006). Por seu lado, a Autarquia X aceitou assumir-se como entidade promotora do projecto, dando continuidade (supostamente!) a um trabalho já iniciado e encarando as escolas como o contexto aliciante que politicamente são.

Contudo, a pertinência do projecto das AEC no concelho X, para além de não ter constituído uma mais-valia na resposta social do concelho (refere-se que fica aquém da resposta social que o Estado pretendia), inviabilizou com uma série de projectos municipais e actuações estratégicas alargadas a dinâmicas que envolviam vários actores locais, nomeadamente, na área do desporto e movimento associativo.

A promulgação das AEC fixada nacionalmente e em consonância ao interesse nacional extinguiu, paulatinamente, outros projectos de âmbito municipal, espelhando o efeito perverso da intervenção do Estado sobre as iniciativas locais, *“a regulamentação imposta por o estado pode, de facto, domestica-las e matá-las”* (Amaro, 1996:56). O grau de coerência interna da acção política da Autarquia X, capaz de proporcionar a construção de uma verdadeira política educativa local, passando *“pela construção de uma rede local de parceiros educativos”* (Canário 1996:69), mencionada nos questionários *“a junta de freguesia apresenta sempre disponibilidade para com as necessidades da escola”* *“(…)bem como no apoio (possível) que dá quando solicitamos”* não se adequou às restrições do normativo das AEC. Demonstrou-se uma marcada inversão da actuação dos actores locais, desde que as empresas privadas assumiram, por contratualização com as entidades promotoras, o controle da gestão e operacionalização das AEC.

Assim sendo, apesar da Autarquia X ter adquirido ao longo dos tempos algum protagonismo em matéria de Educação, como autor e intérprete de um conjunto de projectos válidos no contexto do concelho X, a gestão das AEC desenvolvida pela Autarquia X, enquanto promotora da Política Educativa Local, apesar de ter fomentado acordos entre vários actores locais no desenvolvimento de cada uma das actividades, dando lugar à participação e co-responsabilidade da comunidade local, desconfigurou projectos municipais que abarcavam todas as crianças das escolas do 1º CEB.

É nesta sequência de ideias que parece pertinente sintetizar que 61% dos inquéritos aplicados aos Coordenadores de Escola, confirmam a existência de uma política educativa local, envolvendo uma acção educativa construída por um número alargado de actores e alargada a vários contextos, confirmada pela vereadora durante a entrevista: *“se nós olharmos para as diferentes programações do concelho, vimos que há uma grande vertente formativa. Se nós olharmos para o trabalho que se faz na área do desporto, percebemos claramente que a grande aposta são os projectos educativos. Se nós olharmos para, por exemplo, Plano de desenvolvimento, os nossos objectivos são pedagógicos”* (E2, linhas 206-212), que tendencialmente cruza as dimensões educativas e sociais, numa perspectiva de desenvolvimento local. Trata-se de uma tentativa da Autarquia X actuar concertadamente, pressupondo uma articulação inter-institucional local na área do desporto, cultura, educação, saúde, segurança, avançando para uma rede local, que faz remeter para o provérbio chinês, hoje muito citado *“é necessária toda uma aldeia para educar uma criança”*. Mas, na realidade, apesar da vontade política da vereadora declarar que quer ser mais do que uma cidade educadora, o concelho carece de um impulso vital, de forma a não ficar reduzido a pura retórica para o público, já que mesmo subscrevendo os vinte princípios que orientam as políticas e discursos do movimento das cidades educadoras, a Autarquia X nunca foi referenciada pelos Coordenadores de Escola enquanto membro desse movimento.

Resta pensar que em toda esta investigação *“há uma estranha familiaridade na forma como se sucedem os projectos, como se mobilizam os portugueses para o “grande desígnio”, a “grande batalha” da educação e no cômputo final, fica a constatação de um “eterno atraso”* (Nóvoa, 2005:13), pois o investimento educativo da Autarquia X, enquanto entidade promotora das AEC, com um projecto educativo local que envolveu vários departamentos da autarquia e actores locais, apenas se desenvolveu em todo o concelho nos dois primeiros anos lectivos (2006/2007 e 2007/2008). Com o decorrer do tempo, várias escolas de 1º CEB optaram por contratualizar empresas privadas para o fornecimento deste serviço educativo, apontando críticas na operacionalização do projecto e sugestões de alteração para o actual modelo. Por parte Autarquia X, houve o reconhecimento de que o apelo à *organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais* presente no preâmbulo do normativo das AEC, surge numa perspectiva retórica, pois associado à operacionalização do projecto, existe uma inflexibilidade normativa que para além de não atender às especificidades e

necessidades de cada escola, também não permite dar continuidade a uma política educativa local existente, praticada e delineada em vários projectos educativos municipais e abrangente a todos os alunos de 1º CEB.

Perante este cenário, não se deve desperdiçar a consagração legal das AEC, quanto à gratuitidade, enriquecimento curricular e à premência de adequar o funcionamento das escolas às necessidades das famílias na edificação da política Escola a Tempo Inteiro mas, urge architectar um novo modelo. Um modelo que viabilize e dê continuidade a projectos educativos locais, promovidos pelas autarquias, enquanto entidades mais próximas dos problemas das populações e, por inerência, das soluções mais ajustadas às realidades locais, respeitando os valores inestimáveis da diversidade.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, Pedro (coord.) (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/básico>.
- AFONSO, Almerindo (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, volume 22.
- AFONSO, Natércio. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALBARELLO, Luc, et alli (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- AMARAL, Diogo Freitas do. (1993). *Curso de Direito Administrativo*, volume I. Coimbra: Livraria Almedina.
- AMARO, Rogério Roque (1996). *A Administração da Educação: Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri. pp 15- 24.
- AZEVEDO, Joaquim (2008). Conclusões do Seminário de Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BARDIN, Laurence (2008). *Análise de Conteúdo*: Edição Revista e Actualizada. Lisboa: Edições 70.
- BARRETO, António. (1995). *Centralização e Descentralização do Sistema Educativo*. *Análise Social*, Vol. XXX (130). pp. 159-173.
- BARRETO, António (2002). *Mudança Social em Portugal, 1960-2000*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- BARROSO, João (1996). Introdução. João Barroso e João Pinhal (org.). *A Administração da Educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- BARROSO, João (1998). O Projecto Educativo de Escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento. *Pensar a Escola, Construir Projectos*, Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- BARROSO, João (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI – O caso de Portugal. João Barroso (org.), *A escola entre o local e o global*. Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional, pp. 129-142.
- BELL, Judith (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. 3ª Edição. Lisboa, Gradiva.
- BENEDITO, Narciso (2007). Modelos de Organização dos Sistemas Educativos. *Centralização de Sistemas Educativos e Autonomia dos Actores Organizacionais*. Braga: Universidade do Minho. pp. 50-73.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências de Educação. Porto: Porto Editora.
- BRAVO, Maria; EISMAN, Leonor (1998). *Investigación Educativa*. 3ªEd. Sevilha: Ediciones Alfar.
- CANÁRIO, M. Beatriz (1996). Descentralização e Projecto Educativo Local. João Barroso (org.). *A Administração da Educação: Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri. pp 67-74.

- CAPELA, José Viriato (2005) – Administração local e municipal portuguesa do século XVIII às reformas Liberais. *Os Municípios no Portugal Moderno: Dos forais manuelinos às reformas liberais*. Lisboa: Edições Colibri. pp 39-58.
- CARDOSO, Clementina (2003). Do público ao Privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra. João Barroso (org.) *A escola pública: regulação, desregulação e privatização*. Lisboa: Edições Asa. pp. 149- 191.
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela (1998). *Metodologia da investigação*. Guia para auto- -aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, Roberto (1994). A dinâmica da evolução dos sistemas educativos. *Educação e Sociedade*, nº 6. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp 13-59
- CHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1993). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- COELHO, Carina e TRINDADE, Rui (2008) Actividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma Escola a Tempo Inteiro. Actas do I Congresso Internacional em Estudos da Criança. *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança
- COLL, César; MARTIN, Elena (2004). *Aprender conteúdos e desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed. pp 7- 20.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro: Escola para que te quero?* Porto: Profedições.
- DELORS, Jacques (org.) (1996). Da Comunidade de Base à Sociedade Mundial. In Educação: um tesouro a descobrir. *Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA. pp. 31 – 44.
- DUFFY, Brendam(2004). Análise de dados documentais. Judith Bell, *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de (1995). Seminário *Educação, Comunidade e Poder Local*. Lisboa: Ministério da Educação.
- EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de (2007). Seminário *Educação e Municípios*. Lisboa: Ministério da Educação.
- EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Parecer 8/2008.
- ENGUITA, Mariano (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FERNANDES, António Sousa (1995). Educação e Poder Local. *Educação, Comunidade e Poder Local*: Actas do Seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 45 – 63
- FERNANDES, António Sousa (1996). Os Municípios Portugueses e a Educação: normas e práticas. João Barroso (org.) *A Administração da Educação: os caminhos da descentralização*. Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Edições Colibri. pp 113-124.
- FERNANDES, António Sousa (1999). Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. *Noesis*: Abril/Junho de 1999. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier2.htm>
- FERNANDES, António Sousa (2000) – Estado, Municípios e Escolas: o papel da Associação Nacional de Municípios Portugueses. *O Papel dos Diversos Actores na Construção de uma Escola Democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Disponível em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta4/acta4_9.htm

- FERNANDES, António Sousa (2003). Os municípios portugueses e a educação: as normas e as práticas. *Actas do VII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, pp. 159-180.
- FERNANDES, António Sousa (2004). Município, cidade e territorialização educativa, in Jorge Adelino Costa (org.) *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 35-43.
- FERNANDES, António Sousa. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. *A administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 53-89.
- FERNANDES, Domingos (1991). *Notas sobre os paradigmas da Investigação em Educação*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.
- FERREIRA, Fernando I. (2005). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERREIRA, Virgínia (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. Augusto Santos Silva (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165- 196.
- FORMOSINHO, João (1998). *O ensino primário*. De ciclo único a ciclo intermédio da educação básica. Lisboa: Programa educação para todos.
- FORMOSINHO, João (org.) (1998,b). Problemas do Ensino Básico Primário: estudo da instabilização docente, no distrito de Braga. *Revista Inovação*, volume, 11. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp 53-76.
- FORMOSINHO, João (2005). Centralização e descentralização na administração de interesse público. João Formosinho (org.) *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, pp.13-52
- GLASMAN, Dominique (2005). La lente émergence des politiques éducatives territoriales. *L'Action Publique et la Question Territoriale*. Grenoble: PUG, Presses Universitaires de Grenoble. pp 107-130.
- GOMES-CANOTILHO, José (2000). Paradigmas de Estado e paradigmas de administração pública. *Moderna Gestão Pública: dos meios aos resultados*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração. pp 21-34
- GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio (2001). *La Ciudad como Proyecto Educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GUEDES, Graça (2002). *As Políticas Educativas Municipais na Área Metropolitana de Lisboa: O caso dos Projectos Sócio- Educativos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- GUEDES, Graça (2003). A Descentralização de Competências no Quadro Político e Administrativo Português. *Revista Administração Educacional*, nº 3. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional. pp 20-25.
- GUINHO, Ana Patrícia (2008). *Escolas a tempo inteiro na região autónoma da Madeira: Estudo de Caso*. Lisboa: Universidade Aberta.
- LEE, Raymond (2003) . *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva
- LE GALÈS, Patrick (2005). La demande d'État est toujours aussi forte. Dossier *La réforme de l'État*. Disponível em http://pour.fsu.fr/spippour/article.php?id_article=84.
- LIMA, Licínio (1998). A Administração do Sistema Educativo e das Escola (1986/1996). *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação. pp 16 -96.

- LIMA, Licínio; AFONSO, A. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LOURO, Paulo; FERNANDES, Pedro (2004). A Intervenção Autárquica no campo educativo: Estudo de Caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. *Análise Psicológica*, (XXII). pp 273-287.
- MADUREIRA, César (org.) (2008). *Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Oeiras*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- MADUREIRA, César et alli (2011). *Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular nas escolas de 1º CEB: Estudo de Caso nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- MARQUES, Cátia (2008). *As Actividades de Enriquecimento Curricular*. Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação/ Administração Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/725/2/18334_ulsd_dep.17388_rel_final.pdf,
- MARQUES, Ramiro (1996). As transformações na estrutura da família: a resposta da escola cultural. Professores, *Famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa. pp 9- 18.
- MATHEWS, Peter et alli (2008). *Políticas de valorização do 1ºCEB em Portugal: avaliação internacional*. Lisboa: Ministério da Educação
- MARTINS, Helena (2007). Resumo. *Os Municípios e a Educação. Estudo das modalidades de gestão das AEC*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MERRIAN, Sharan (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- MOREIRA, João (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- MULLER, Pierre (2003). L'analyi cognitive des Politiques Publiques. *Les Politiques Publiques*. Paris: P.U.F. pp 57 – 63.
- NÓVOA, António (coord.). (1992). Para uma análise das instituições escolares. *Organizações Escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote. pp 15-41.
- NÓVOA, António. (1994). *História da educação*. Provas de agregação não publicadas. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa
- OLIVEIRA, César (1996). A construção do poder local democrático 1976-1993. *Histórias dos municípios e o poder local*. Lisboa: Temas e debates.
- OLIVEIRA, Miguel (org.) (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- PINHAL, João. (1997). Os Municípios e a Descentralização Educacional em Portugal. João Barroso e João Pinhal. *A Administração da Educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Fórum Português da Administração Educacional. pp 177-195.

- PINHAL, João; VISEU, Sofia (2001). A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão. *Relatório Sectorial*. Lisboa: Centro de Estudos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em http://www2.fpce.ul.pt/centros/ceescola//relatorios_pae/relatorio_6.pdf
- PINHAL, João (2004). O território educativo e as comunidades locais. *Seminário Internacional Educação, Desporto e Desenvolvimento Regional*. Vendas Novas: Associação de Municípios do Distrito de Évora. Documento policopiado.
- PINHAL, João (2006). A intervenção do município na regulação local da Educação. João Barroso (org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, pp. 99-128.
- PINTO, Maria e FIGUEIREDO, Óscar (2008). Implementação de um sistema organizativo: As Actividades de Enriquecimento Curricular numa Escola actual. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- PIRES, Carlos (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa. O caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, nº 4, pp. 77-86. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- PROST, Antoine (1992). *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.
- SERRA, Alfredo (2007) *Entrelaços: Escola e Poder Local: Atitudes e Lógicas dos Professores e dos Autarcas nos processos da Territorialização Educativa*. Proença-a-Nova : Gráfica Proencense.
- SILVEIRA e SOUSA, Paulo. (1996). A Literatura, a política e os Municípios no Portugal Liberal. OLIVEIRA, C. (Dir.). *História dos municípios e do poder local*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 222-241.
- TERRASÊCA, Manuela (1996) Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo. *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação
- VILHENA, Teresa (1999). Preâmbulo e capítulo Sociedade a servir. *Avaliar o Extracurricular*. Porto: Edições Asa. pp 21-22; 99 – 106.
- VILLAR, Maria (2001). *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget
- ZANTEN, Agnés (2006). Interdependência Competitiva e as Lógicas de Acção das Escolas: uma comparação europeia. João Barroso, (org). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação. pp 191 – 226.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Gradiva
- YIN, Robert (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

Legislação consultada

- De carácter genérico:

- Carta das Cidades Educadoras
- Constituição da República Portuguesa (2008). Versão actualizada de acordo com a Lei Constitucional nº1/2005. Direitos e Deveres Fundamentais. Coimbra: Edições Almedina.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem
- Programa Educação e Formação 2010
- Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- Relatório Intercalar de Acompanhamento (2006) das Actividades de Enriquecimento Curricular.

- De carácter específico:

- Decreto Lei nº77/84, de 8 de Março
- Decreto Lei nº115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto Lei nº159/99, de 14 de Setembro
- Decreto lei nº 6 /2001, de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro
- Despacho nº 16 795/2005, de 3 de Agosto
- Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril
- Decreto-Lei 144/2008, de 28 de Julho
- Despacho 14 460/2008, de 26 de Maio
- Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro

ANEXOS

Anexo 1

Ofício enviado à Vereadora do Pelouro da Educação da Autarquia X

Anexo 2

Guião das entrevistas aplicadas

Anexo 3

Transcrição das entrevistas realizadas

Anexo 4

Inquérito por questionário aplicado aos Coordenadores de Escolas de 1º CEB

Dora Isabel Sim Sim Pepe
Rua Santa Catarina, 43
2860-157 Alhos Vedros
[REDACTED]
E-mail: dorasspepe@gmail.com

Exma Senhora
Vereadora da Educação da
Câmara Municipal [REDACTED]

Barreiro, 8 de Fevereiro de 2010

Assunto: Formalização para pedido de entrevistas e consulta de documentação necessárias à realização de uma investigação educacional.

Em reunião com V. Ex^a, tive oportunidade de lhe comunicar que no âmbito do mestrado em Administração Educacional, no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação com o título provisório “Actividades de Enriquecimento Curricular: Que contributos para a construção e desenvolvimento de uma Política Educativa Local. Um Estudo de Caso numa Autarquia da AML;” sob a orientação da professora Graça Guedes e cujos objectivos e questões de investigação já tive o prazer de lhe apresentar pessoalmente.

Nesse sentido, venho solicitar a V. Ex^a a autorização formal para a realização de duas entrevistas aos principais responsáveis pelas decisões ou medidas políticas relativas aos processos das AEC – Vereadora de Educação e técnico responsável pelas AEC - para se proceder à recolha de informações sobre a visão global de educação que existe na autarquia, ajudando a compreender a intervenção autárquica desenvolvida, a pertinência atribuída às AEC, o seu funcionamento /administração na prática e, *in fine*, a construção e desenvolvimento de uma política educativa local consubstanciada pelo contributo de tais actividades.

Paralelamente, torna-se necessário complementar a informação das entrevistas com um suporte documental de actas, registos de encontros ou iniciativas públicas da autarquia na área da educação que V. Ex^a considere pertinentes para este estudo. Prevê-se que o período de recolha de informação e documentação decorra no mês de Fevereiro e Março e que todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no contexto deste estudo, sendo preservado a sua confidencialidade e anonimato. Agradeço antecipadamente a disponibilidade de V. Ex^a e restante equipa, em colaborar e viabilizar a realização deste estudo e aguardo a marcação de tais entrevistas. Seria útil que a entrevista ao responsável pelas AECs, decorra ainda no mês de Fevereiro, já que V. Ex^a me informou que a entrevista consigo será apenas no mês de Março.

Com os melhores cumprimentos

Dora Sim Sim Pepe

GUIAO DE ENTREVISTA

Entrevistado : Técnico autárquico responsável pela gestão e implementação das AEC

Categories	Objectivos específicos	Para o formulário de questões	Observações
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a finalidade da entrevista; - Envolver o entrevistado no objectivo da investigação; 	1 - Informar, em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação 2 - Pedir a colaboração e salientar a importância do seu contributo para o estudo; 3 – Garantir o anonimato; 4- Solicitar para gravar magneticamente a entrevista; 5 – Colocar à disposição do entrevistado a transcrição do teor entrevista; 6 – Disponibilizar os resultados da investigação em curso	
Caracterização da experiência profissional na Autarquia	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados referentes ao percurso profissional 	1 – Encontra-se desde o início da aplicação do normativo a gerir as AEC? 2 – Houve, com certeza razões que o levaram a aceitar esta responsabilidade. Pode indicar algumas dessas razões? 3 – Para além desta responsabilidade, desempenha outras funções?	
Visão global da Política Educativa Local	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os níveis de adaptação/decisão e execução das AEC às especificidades locais; tendo em conta a melhoria da qualidade de vida da população local 	1- Considera que há respostas educacionais diversificadas da autarquia para as necessidades locais? 2 - As AEC, são uma dessas respostas na coordenação conjunta de soluções educativas? 3- Encara as AEC, como um benefício para o desenvolvimento da Política Educativa Local?	
Pertinências das AEC	<ul style="list-style-type: none"> - Justificar o facto da autarquia se assumir como entidade promotora 	1 – Que motivos levaram a autarquia a ser entidade promotora, sendo que a legislação em vigor não a obriga a tal? 3 – Como responsável pela gestão destes processos, que aspecto gratificante encontra na aplicação desta medida política? 4- Após estes 3 anos de gestão e implementação, que balanço faz deste normativo?	

Administração das AEC	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever a Articulação da autarquia às Escolas e a outras instituições - Analisar o significado das iniciativas das AEC, no desenvolvimento da PEL. 	<p>1- Qual o contributo que os vários agrupamentos do concelho, têm dado para encontrar soluções credíveis e sustentadas para o desenvolvimento das AEC? Foi-lhes pedido esse contributo ou não houve necessidade?</p> <p>2-As AEC são seleccionadas de acordo com os Projectos Educativos das Escolas? Como são seleccionadas?</p> <p>3 – Na sua implementação, a autarquia encontrou/ encontra outras entidades que colaborassem no desenvolvimento das AEC?</p> <p>4 –De que forma é que articulam as várias entidades que colaboram com a autarquia? Periodicidade das reuniões? Têm grupos de trabalho sectoriais?</p>	
Operacionalização das AEC		<p>1- Qual a percentagem de alunos envolvidos na aplicação desta medida? Tem se mantido o mesmo número durante este 3 anos? Tem oscilado? Que razões justifica esta percentagem?</p> <p>2-Na operacionalização das AEC há contratação docente? Em que áreas? Há preocupação em continuidade pedagógica na contratação?</p> <p>3- Qual o número de professores abrangidos?</p> <p>4- Os professores das AEC fazem avaliação aos alunos? Com que objectivo? A pedido de quem?</p> <p>5-Considera que o financiamento atribuído pelo Estado é suficiente para a operacionalização deste normativo?</p> <p>6 – Quais as principais dificuldades de gestão e implementação das AEC? Têm encontrado soluções?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher as sugestões do entrevistado acerca dos assuntos incluídos na entrevista - Agradecer a participação do entrevistado. 	<p>1- Pretende acrescentar alguma ideia que não tenha sido referida?</p>	

GUIAO DE ENTREVISTA

Entrevistado : Vereadora de Educação da Autarquia

Categories	Objectivos específicos	Para o formulário de questões	Observações
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a finalidade da entrevista; - Envolver o entrevistado no objectivo da investigação; 	1 - Informar, em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação 2 - Pedir a colaboração e salientar a importância do seu contributo para o estudo; 3 – Garantir o anonimato; 4- Solicitar para gravar magneticamente a entrevista; 5 – Colocar à disposição do entrevistado a transcrição do teor entrevista; 6 – Disponibilizar os resultados da investigação em curso	
Caracterização da experiência profissional na Autarquia	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados referentes ao percurso profissional do entrevistado 	1 – Há quantos anos é vereadora na autarquia? 2 – Que percurso teve na autarquia até chegar ao cargo actual? 3 – Houve, com certeza razões que a levaram a aceitar este cargo político. Pode indicar algumas dessas razões?	
Visão global da Política Educativa Local	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a concepção e fundamentos da Política Educativa Local - Identificar as dinâmicas educativas promotoras de uma política de desenvolvimento local. 	1 – De acordo com a caracterização genérica do seu concelho em termos de dinâmica demográfica, população residente, situação social, sente necessidade da existência de uma política educativa local? Que razões e relevância para a sua existência? 2 – Quais são as dimensões privilegiadas da Autarquia visando o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade da educação? 3 - Que metas e objectivos foram definidos em termos de Educação? Programa Político?	

	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o conceito de Cidade Educadora, com as práticas educativas locais - Conhecer a perspectiva da Vereadora sobre o possível contributo das AEC no desenvolvimento da Política Educativa Local 	<p>Em termos de orçamento, que percentagem é dedicada à Educação?</p> <p>4 - Este programa político, enquadra a noção do concelho ser Cidade Educadora? Que tendências locais? Vai para além da educação escolar?.</p> <p>5 – Poderão as AEC fomentar o desenvolvimento dessa Política Educativa Local? De que forma?</p>	
Intervenção Autárquica nas Escolas	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a implementação da Política Educativa Local; - Caracterizar a Intervenção Educativa nas competências legais, ao nível do 1º CEB; - Conhecer outras iniciativas da autarquia, dedicadas ao sector do 1º CEB. 	<p>1 – Casos de referência na aposta da autarquia pela educação, na área do 1º CEB? Há projectos? Quais? E com que objectivos?</p> <p>2 – Quais as competências legais que a autarquia tem desenvolvido, ao nível do 1ºCEB? E as que não tem? Porquê?</p> <p>3 – Que iniciativas educativas para além do legal, tem promovido neste sector de ensino?</p>	
Pertinência das AEC	<ul style="list-style-type: none"> - Justificar o facto de se assumir como entidade promotora - Analisar os níveis de adaptação/ decisão e execução das AEC às especificidades locais; tendo em conta a melhoria da qualidade de vida da população local 	<p>1 – Que motivos levaram a autarquia a ser entidade promotora, sendo que a legislação em vigor não a obriga a tal?</p> <p>2 –Que entidades ou órgãos participou na tomada desta decisão? (Juntas de freguesia, famílias, CME, Agrupamentos...)</p> <p>3- O planeamento das AEC é realizado considerando apenas as orientações do despacho ou integram outras? Como e quem as define?</p>	

		<p>4 – Como vereadora, que aspecto gratificante encontra ou não na aplicação desta medida política?</p> <p>5- Após estes 3 anos de gestão e implementação, que balanço faz desta acção educativa?</p> <p>6- Considera que as AEC, desempenham um benefício para a relação escola/família/comunidade local?</p>	
Conclusão da entrevista	<p>- Recolher as sugestões do entrevistado acerca dos assuntos incluídos na entrevista</p> <p>- Agradecer a participação do entrevistado.</p>	<p>1- Pretende acrescentar alguma ideia que não tenha sido referida?</p>	

FICHA INTRODUTÓRIA DE ENTREVISTA

Nome: Responsável pelas AEC na Autarquia

Código usado na investigação: E1

Local: Sala de Reuniões da Câmara__

Data: _1 de Março de 2010

Hora: 14h Duração: 1h10m

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

Dedicação do responsável: *Tempo Inteiro* ____ *Tempo parcial* *X*__

Sexo: *M*__ Idade: *57*__

Profissão: *Professor Educação Física*

Área de Formação: *Educação Física*

Cargos desempenhados:

Gestão de projectos na Área do Desporto e na Educação

Áreas da sua responsabilidade:

Responsável pelas Actividades de Enriquecimento Curricular do 1º

CEB e Apoio à Família do Ensino Pré Escolar

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

A entrevistadora contactou telefonicamente o entrevistado informando que em reunião formal com a Vereadora do Pelouro da Educação, pediu autorização para se efectuar o estudo e que a mesma foi concedida.

Informou, ainda, sobre o tema do seu trabalho de investigação e respectivos objectivos e solicitou a sua colaboração e disponibilidade para realizar a entrevista, explicitando a importância da mesma para o estudo.

Este pedido foi de imediato aceite, tendo-se marcado o dia, a hora e o local da sua realização. Antes de dar início à entrevista, a entrevistadora lembrou o Responsável pelas AEC sobre os objectivos do trabalho, assegurou a confidencialidade das informações recolhidas e garantiu a sua utilização exclusivamente para fins deste estudo. Pediu, ainda, autorização para gravar as suas declarações em suporte áudio, que foi concedida. Agradeceu, uma vez mais, a disponibilidade e colaboração demonstrada.

FICHA INTRODUTÓRIA DE ENTREVISTA

Nome: Vereadora do Pelouro da Educação

Código usado na investigação: E2

Local: _Sala de Reuniões da Câmara_

Data: _25 de Março de 2010

Hora: 16h Duração: 1h20m

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

Dedicação do responsável: *Tempo Inteiro* ☒ *Tempo parcial* ____

Sexo: ☒ *F* ____

Profissão: ____ *Psicóloga*

Área de Formação / Especialização:

____ *Psicologia das Organizações e do trabalho*

Áreas da sua responsabilidade:

Educação, Cultura e Património, Acção Social Escolar, Desporto, movimento associativo.

Questionário aos Coordenadores de Estabelecimento das Escolas de 1ª Ciclo do Ensino Básico do concelho

Este questionário integra-se num estudo de investigação do Instituto Superior de Ciências de Educação de Lisboa, sobre **Actividades de Enriquecimento Curricular**: Que contributos para a construção e desenvolvimento da Política Educativa Local. Estudo de Caso numa autarquia da AML. O período em estudo centra-se entre os anos lectivos 2006/2007 a 2009/2010 . Todos os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais e serão utilizados meramente para o fim da investigação.

Obrigado pela colaboração,

Dora Sim Sim Pepe

(Professora de 1º CEB, Mestranda em Administração Educacional)

dorasspepe@gmail.com

Breve caracterização da escola.

Assinalar com uma cruz (x).

1. A escola funciona em:

☐

Regime Normal

☐

Regime duplo

☐

Regime Duplo e Normal

2. A escola tem refeitório:

☐

Sim

☐

Não

3. Assinale com uma X, as actividades desenvolvidas na escola, **antes da implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)** - Despacho nº 12591/2006, de 16 de Junho , promovidas quer pela Autarquia, por Associação de Pais, Instituições locais ou escola.

Actividades de Complemento Curricular (Actividades desenvolvidas no horário não lectivo, de carácter facultativo).	
Actividades de Prolongamento de Horário	
Actividades Extra Curriculares (Actividades desenvolvidas no horário lectivo, exemplo, xadrez, natação. ...)	

4. Na escola, são promovidas e desenvolvidas as Actividades de Enriquecimento Curricular, desde a publicação do Despacho nº 12591/2006, de 16 de Junho (**Ano Lectivo 2006/2007**):

☐

Sim

☐

Não

4.1- Se respondeu **Não**, desde que ano lectivo iniciaram a implementação do despacho referido:

Funcionamento Geral das Actividades de Enriquecimento Curricular

5. Qual o local onde as AEC são desenvolvidas?

	No espaço da escola, essencialmente, na sala de aula dos alunos . À excepção da Actividade Desportiva que é realizada no local da escola apropriado (ginásio, campo.)
	Em vários espaços da escola.
	No espaço da escola e em outro local da comunidade.
	Na comunidade local (colectividades, instituições, espaços privados...)

6. Qual o horário semanal das AEC ?

	Após o horário do regime normal das actividades lectivas (Das 15h30 às 17h30min)
	Antes ou depois do período de funcionamento da actividade lectiva (escolas em regime duplo)
	As duas situações anteriormente descritas (escolas com os dois regimes de funcionamento)
	Com flexibilização das actividades lectivas.
	Outro horário. Especifique:

7. Assinale com uma X, as AEC que foram desenvolvidas na sua escola:

	7.1. Ano Lectivo 2006/2007	7.2. Ano Lectivo 2007/2008	7.3. Ano Lectivo 2008/2009	7.4 Ano Lectivo 2009/2010
Actividades de Apoio ao Estudo				
Ensino do Inglês				
Ensino de outras línguas estrangeiras	Especifique: _____ _____	Especifique: _____ _____	Especifique: _____ _____	Especifique: _____ _____
Actividade Física e Desportiva				
Ensino da Música				
Expressões artísticas (Plástica, Dramática)				
Outras actividades.	Especifique: _____ _____	Especifique: _____ _____	Especifique: _____ _____	

8. Qual o grau de aderência dos alunos a frequentarem as AEC?

Assinale com uma X, a situação de cada ano lectivo.

8.1. Ano Lectivo 2006/2007	8.2. Ano Lectivo 2007/2008	8.3. Ano Lectivo 2008/2009	8.4. Ano Lectivo 2009/2010
Muito forte _____ (Mais de 80% dos alunos) Forte _____ (Entre 50% e 79% dos alunos) Razoável _____ (Entre 21% e 49% dos alunos) Fraco _____ (Menos de 20% dos alunos) Desconheço o grau de aderência. _____	Muito forte _____ (Mais de 80% dos alunos) Forte _____ (Entre 50% e 79% dos alunos) Razoável _____ (Entre 21% e 49% dos alunos) Fraco _____ (Menos de 20% dos alunos) Desconheço o grau de aderência. _____	Muito forte _____ (Mais de 80% dos alunos) Forte _____ (Entre 50% e 79% dos alunos) Razoável _____ (Entre 21% e 49% dos alunos) Fraco _____ (Menos de 20% dos alunos) Desconheço o grau de aderência. _____	Muito forte _____ (Mais de 80% dos alunos) Forte _____ (Entre 50% e 79% dos alunos) Razoável _____ (Entre 21% e 49% dos alunos) Fraco _____ (Menos de 20% dos alunos) Desconheço o grau de aderência. _____

9. Assinale cada uma das afirmações, marcando uma X, a opção que considera mais adequada à situação vivida na sua escola. Se entender que não existem dados que lhe permita responder, assinale -“ Não se aplica”.

	Pouco adequados	Adequados	Muito adequados	Não se aplica
9.1 - O número de recursos humanos - assistentes operacionais - envolvido.				
9.2 - A relação pedagógica das AEC com o currículo nacional.				
9.3 - O tempo semanal usado em cada uma das AEC.				
9.4 - A qualidade da oferta das AEC enquanto resposta às necessidades dos alunos.				
9.5 - A qualidade da oferta das AEC enquanto resposta ao desenvolvimento local.				
9.6 - A constituição de parcerias locais na implementação das AEC.				

10. Gostaria de ver alterado algum aspecto no funcionamento das AEC?

☐

Sim

☐

Não

10.1 - Se **sim**, especifique:

Entidade Promotora das Actividades de Enriquecimento Curricular

11. Qual a entidade promotora no funcionamento das AEC? Assinale com uma X, a situação de cada ano lectivo.

11.1. Ano Lectivo 2006/2007	11.2. Ano Lectivo 2007/2008	11.3. Ano Lectivo 2008/2009	11.3. Ano Lectivo 2009/2010
Autarquia Local	Autarquia Local	Autarquia Local	Autarquia Local
Associação de Pais e Encarregados de Educação	Associação de Pais e Encarregados de Educação	Associação de Pais e Encarregados de Educação	Associação de Pais e Encarregados de Educação
IPSS	IPSS	IPSS	IPSS
Agrupamento de Escola	Agrupamento de Escola	Agrupamento de Escola	Agrupamento de Escola
Empresa Privada	Empresa Privada	Empresa Privada	Empresa Privada

12. **No caso da entidade promotora ter variado** (análise dos quadros da questão 11), indique algumas das razões que justificaram esta mudança?

13. **No caso da entidade promotora se manter** (análise dos quadros da questão 11), que percepção tem sobre os progressos que a mesma tem feito no projecto das AEC?

Progressos muito elevados ☐ Progressos significativos ☐ Progressos moderados ☐ Fracos progressos ☐

14. Com que frequência tem existido a articulação da escola com a entidade promotora?

Continuamente ☐ Com alguma regularidade. ☐
Raramente ☐ Inexistente. ☐

15. Como é estabelecida essa articulação da gestão das AEC pela entidade promotora, com a Coordenação da Escola?

Reuniões Periódicas ☐ E-mails ☐ Outras. Quais ? ☐

16. Considera que este contacto poderá ser melhorado?

☐ Sim ☐ Não 16.1. -
Explicite: _____

Desenvolvimento e Política Educativa Local

17. Considera que tem existido uma coordenação entre a escola e a entidade promotora, na procura conjunta de soluções educativas?

☐

Sim

☐

Não

17.1 – Justifique, por favor, a resposta:

18. As AEC que se têm desenvolvido estão integradas no Projecto de Escola / Agrupamento?

☐

Sim

☐

Não

19 . A escola tem definido objectivos para as AEC que se praticam?

☐

Sim

☐

Não

Se respondeu afirmativamente, identifique alguns desses objectivos:

➤

➤

➤

➤

20. As AEC têm sido seleccionadas com a entidade promotora de acordo com as necessidades e realidades da escola?

☐

Sim

☐

Não

21. A escola foi consultada na escolha das actividades a desenvolver?

☐

Sim

☐

Não

21.1 - Se respondeu **Não**, explique quais as justificações que a entidade promotora indicou para a selecção das mesmas.

22 . O Projecto Educativo da Escola tem relação com o projecto educativo municipal?

☐

Sim

☐

Não

23 . A autarquia tem definido uma Política Educativa local?

☐

Sim

☐

Não

23.1 – Justifique, por favor, a resposta:

24. Considera que a implementação e operacionalização das AEC, tem contribuído para o desenvolvimento da política educativa local?

☐

Sim

☐

Não

24.1 – Justifique, por favor, a resposta:

25 . Realizando um balanço geral sobre a implementação das AEC, ao longo dos anos da sua operacionalização indique, com uma X, o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

	Concorda	Concorda em parte	Discorda
a) O número de alunos a frequentar as AEC justifica-se pelo enriquecimento curricular que tais actividades promovem.			
b)) O número de alunos a aderir às AEC justifica-se pela gratuitidade do projecto.			
c) As AEC conseguiram adaptar os tempos de ocupação dos alunos às necessidades das famílias (resposta social do projecto)			
d) AS AEC funcionam como excelentes tempos e espaços de expressão e criatividade, promotores de vivências, valorizando as componentes práticas, experimental e lúdica.			
e) As AEC funcionam numa lógica disciplinar, de subordinação ao modelo formal escolar.			
f) O despacho regulamentador das AEC (Despacho nº 12591/2006) exerce um controlo apertado na escolha e funcionamento do projecto.			
g) A operacionalização das AEC é encarada como uma oportunidade de desenvolvimento de uma política educativa concelhia.			

